

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Predstavljenost fonetske sastavnice
u udžbenicima *Le Nouveau Taxi ! 1* i *Alter Ego 1*

Studentica :

PERA MATAGA

Mentorica:

dr.sc. BOGDANKA PAVELIN LEŠIĆ, izv.prof.

Zagreb, svibanj 2016.

Université de Zagreb

Faculté de philosophie et lettres

Département d'études romanes

Présentation de la composante phonétique
dans les manuels *Le Nouveau Taxi ! 1* et *Alter Égo 1*

Étudiante :

PERA MATAGA

Directrice du mémoire:

Dr BOGDANKA PAVELIN LEŠIĆ

Zagreb, mai 2016

Table des matières

I.	INTRODUCTION	6
II.	ELABORATION	8
2.1.	LA PHONÉTIQUE COMME SCIENCE DE SONS	8
2.3.	LA PHONÉTIQUE FRANÇAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE	9
2.3.1.	L'ORTHOÉPIE DANS LE CADRE DE LA PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS	9
2.3.2.	LES MÉTHODES POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LES LANGUES	11
2.3.3.	LES MÉTHODES DE CORRECTION PHONÉTIQUE.....	19
2.3.4.	LA PHONÉTIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE	26
2.4.	PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU MANUEL :	31
2.4.1.	LE NOUVEAU TAXI ! 1	31
2.4.2.	ALTER EGO 1	32
2.5.	ANALYSE COMPARATIVE DE LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE.....	35
2.5.1.	STRUCTURE DE LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE	35
2.5.2.	STRUCTURE DES EXERCICES.....	36
III.	CONCLUSION.....	47
IV.	APPENDICES	49
V.	BIBLIOGRAPHIE.....	54
VI.	SITOGRAFIE	54

REMERCIEMENTS

Premièrement, un grand merci est réservé pour la professeure qui reste une inspiration la plus grande pour moi dès le début de mes études jusqu'à maintenant, docteure Nataša Desnica-Žerjavić, auteure du livre « Phonétique française », qui fait partie de la bibliographie de ce mémoire. C'est à travers les cours de la phonétique française et d'orthoépie chez Mme Desnica-Žerjavić que j'ai découvert la musicalité, la beauté et la complexité du français, avec une de ses phrases fameuses que je n'oublierai jamais : « Quand vous voulez parler en français, vous devrez vous transformer en une petite chatte! ».

Deuxièmement, je voudrais remercier ma directrice du mémoire, docteure Bogdanka Pavelin-Lešić, enseignante formatrice et expert dans le domaine scientifique du langage ainsi que l'enseignement de la langue. Dans ses cours, j'ai découvert une composante nouvelle et pour moi inconnue de la langue, appelée posturo-mimo-gestuelle ; un concept multimodal de la communication non-verbale, avec ses applications utiles en classe de langue. Mme Pavelin-Lešić m'a enseigné qu'un bon enseignant n'est pas seulement un bon orateur instruit, mais aussi un bon mime, qui utilise en classe son corps entier, et un bon directeur, qui a la situation dans la classe toujours sous contrôle, en utilisant, encore une fois, son corps et aussi sa voix et sa présence dans la classe.

Ensuite, un merci à ma professeure des cours de langue, d'orthoépie et des exercices phonétiques correctifs, Mme Ćurko ; une enseignante cultivée et instruite qui est un symbole de la patience. Elle m'a enseigné que la patience est un des traits le plus importants et désirables d'un enseignant de qualité.

Finalement, un grand merci à l'enseignante inspirante qui m'a démontré les qualités d'un bon enseignant dans la pratique de la situation scolaire, Mme Šabić. En me guidant à travers des situations dans la classe avec une sagesse et une bienveillance extraordinaire, elle m'a enseignée que la motivation des élèves est un élément essentiel de l'enseignement, surtout aujourd'hui, dans un temps plein de distractions. Elle m'a montré un exemple à suivre, d'un enseignant qui inspire ses élèves et qui est bien aimé, ce qui motive davantage ses apprenants.

SAŽETAK

Središnji dio ovoga rada jest analiza fonetske sastavnice dvaju udžbenika francuskog kao stranog jezika, pod naslovom *Le Nouveau Taxi! 1* i *Alter Égo 1* kroz predstavljanje različitih aspekata fonetike; fonetike kao znanosti i integralne sastavnice jezika, kao sastavnog dijela različitih didaktičkih metodologija nastave stranog jezika i metoda njihove primjene, kao problematika nastave francuskog i kao sastavni dio udžbenika francuskog kao stranog jezika. U prvom dijelu rada predstavljena je fonetika kroz metode i njihov razvoj od početka, od prirodne i tradicionalne metode, pa do komunikacijskog pristupa, zastupljenog u udžbenicima danas. Potom su predstavljene metode primjene fonetike u nastavi, kroz metode fonetske korekcije, nakon čega je uslijedio prikaz i problematika fonetike u okviru komunikacijskog pristupa, te analiza strukture dijelova dvaju udžbenika koji se odnose na fonetiku. Nakon toga je uslijedila dodatna analiza strukture vježbi, u odnosu na kvalitetu i kvantitetu, te tip vježbi koje su pritom zastupljene. Rezultati analize pokazali su da fonetska sastavnica, općenito govoreći, nije pretjerano zastupljena u dvoma udžbenicima, iz razloga što je okosnica obaju udžbenika komunikacijski pristup, koji se u principu ne oslanja toliko na formu (bilo fonetsku, bilo morfološku), koliko na sam komunikacijski proces, te njegove uvjete i funkcije. Također, prikazane su različitosti u strukturi fonetske sastavnice dvaju udžbenika u vezi s količinom vježbi, te principima koji stoje iza načina njihova oblikovanja. Pokazalo se da udžbenik *Alter Égo 1* raspolaže sa značajno većim brojem vježbi nego *Le Nouveau Taxi ! 1*, te da su mu vježbe uglavnom sastavljene po principu tzv. "drillova", koji omogućuju sistematizaciju i olakšavaju memorizaciju novo-naučenih struktura. S druge strane, u udžbeniku *Le Nouveau Taxi ! 1* izražen je pristup oblikovanju vježbi u kojem je vidljiv jedan viši nivo shvaćanja, kroz upotrebu stručne terminologije, koji potiče učenike na promišljanje o onomu na čemu rade.

RÉSUMÉ

Le but principal de ce mémoire consiste à analyser la composante phonétique de deux manuels de FLE, *Le Nouveau Taxi ! 1* et *Alter Égo 1* à travers une présentation de différents aspects de la phonétique en tant que : science et partie intégrale de la langue, partie composante des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la problématique de l'enseignement du français et la partie composante des manuels de FLE.

Les résultats de l'analyse ont montré que la composante phonétique n'est pas significativement représentée dans les deux manuels, puisque les deux sont construits autour de l'approche communicative, qui ne s'appuie, en général, tellement sur la forme (ni phonétique, ni morphologique), mais plutôt sur les éléments et conditions du processus de la communication. Nous avons montré que la structure de la composante phonétique diffère par rapport aux principes derrière la formulation des exercices, et aussi surtout par rapport à la quantité des exercices dans chaque manuel. Nous avons noté que le manuel *Alter Égo 1* dispose d'un plus grand nombre d'exercices que *Le Nouveau Taxi ! 1*, construits suivant les principes des exercices structuraux, faisant les apprenants systématiser et fixer les nouvelles structures. *Le Nouveau Taxi ! 1*, d'autre part, exprime dans ses exercices un degré de compréhension plus élevé, en utilisant plus de métalangage avec la terminologie scientifique et en incitant les apprenants à une prise de conscience de ce qu'ils font.

I. INTRODUCTION

L'auteure est personnellement intéressée et inspirée d'aborder pour ce mémoire le champ et la problématique de la phonétique française. Cet intérêt est expliqué en plusieurs détails dans la partie IV. APPENDICES, en forme d'un exposé sur les expériences personnelles dans l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique française. Ces observations ont eu comme résultat une conscientisation de l'indispensabilité de la phonétique dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

Dans le but de ce mémoire, nous avons choisi deux manuels courants dans l'enseignement de FLE ; *L'Alter Égo 1* et *Le Nouveau Taxi! 1* pour faire une analyse comparative. La méthodologie comparative se centrait sur la composante phonétique des manuels, sa structure, forme et quantité. Pour commencer, nous avons recherché quelques œuvres théoriques concernant la phonétique comme une partie intégrale de la langue française et comme une composante plus ou moins significative dans les méthodologies de la didactique des langues. Puis, nous avons examiné quelques œuvres plutôt pratiques concernant la problématique dans l'enseignement de la phonétique française. Du côté de la théorie, les œuvres le plus significatives étaient les livres *Phonétique générale et romane* par Bertil Malmberg et *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, par Henri Besse. Malmberg a souligné que la

phonétique faisait partie intégrante du système linguistique et ne se laissait pas isoler de l'aspect grammatical ou sémantique, ce que lui donnait le rôle central dans l'enseignement des langues étrangères. L'auteur a postulé que la communication idéale n'existait pas si on n'était pas conscient de la signification et l'importance de la composante phonétique de la langue. Besse, d'autre côté, a offert un parcours historique de toutes les méthodologies et pratiques de la didactique des langues connues ; dès les méthodes anciennes, comme la méthode traditionnelle, jusqu'aujourd'hui, avec l'approche communicative (AC) comme l'approche la plus courante et acceptée dans les manuels de FLE. L'auteur a expliqué le développement des méthodologies comme une suite des besoins progressives des apprenants, en illustrant les avantages et les désavantages de chaque méthodologie. Du côté de la pratique phonétique, les œuvres les plus significatives étaient le livre *Phonétique française* par Nataša Desnica-Žerjavić et les articles du blog didactique *Au son du FLE*, par Michel Billières. Le livre de Desnica-Žerjavić a offert un parcours scientifique de la problématique de la phonétique française pour les apprenants croatophones du français, proposant l'approche à suivre dans l'enseignement de la phonétique de FLE. Billières a offert ses explications derrière les démarches en phonétique corrective appliquée pour identifier la problématique qui pourrait paraître dans le cours du français comme langue étrangère. Il a examiné les méthodes de correction phonétique, offrant un modèle optimal à suivre dans les cours de FLE, illustré par des exemples concrets.

Suivant les propositions de ces auteurs, nous avons formulé deux hypothèses de départ, avant l'analyse des manuels:

1. La composante phonétique dans les deux manuels ne fera une partie grande dans les unités des manuels parce qu'ils sont fondés tous les deux sur l'approche communicative, qui s'appuie moins sur la forme (phonétique ou autre) de l'énoncé, et plus sur son message et fonction.
2. La formulation des consignes et les types d'exercices présentés dans les deux manuels suivront le modèle des manuels plus vieux, car l'AC prête les techniques et procédés des autres méthodologies, développées avant l'AC.

L'étude de ce mémoire a consisté d'une analyse comparative des éléments de la composante phonétique dans les deux manuels. Nous avons parcouru les manuels pour identifier les

éléments essentiels qui ont déterminé le choix de paramètres de comparaison. Nous avons proposé les paramètres suivants : a) structure et place de la composante phonétique dans la structure du manuel ; b) quantité des exercices phonétiques ; c) type et structure des exercices phonétiques, et d) complexité des tâches dans les exercices par rapport au niveau de réflexion et à l'inclusion d'une ou plusieurs compétences linguistiques. Après l'analyse, nous avons confirmé les deux hypothèses de départ.

II. ELABORATION

2.1. LA PHONÉTIQUE COMME SCIENCE DE SONS

La phonétique, selon Malmberg (1971), est la science des sons ou de l'expression du langage, alors une science de « lois et de faits, non pas de fantaisies et de constructions arbitraires ». (1971 : 17) Comme une expression du langage, la phonétique fait partie intégrante du système linguistique et ne se laisse pas isoler de l'aspect grammatical ou sémantique de celui-ci en vertu de la thèse saussurienne de la solidarité entre signifiant et signifié. Il n'est plus possible, après de Saussure, Troubetzkoy et Hjelmslev, de reléguer l'expression (les phonèmes ou les 'sons') au seul domaine matériel, à un domaine substantiel où on les soumettrait aux analyses physiques et physiologiques des sciences naturelles en appliquant au problème de leurs modifications diachroniques la fausse analogie de lois physiques, mais des lois d'une nature différente. (1971 : 18) Malmberg prétend que cette fausse analogie a joué un rôle malheureux dans la linguistique diachronique et que la modification de l'approche méthodique due à l'orientation structuraliste moderne a déplacé le centre de gravité des recherches diachroniques en mettant en relief les valeurs communicatives des unités d'expression aux dépens de leur caractéristiques physiques. (ibid. p.18) Malmberg insiste que les structures phonologiques, qu'on n'isole pas facilement des structures grammaticales et sémantiques, sont obligatoirement et par définition le point de départ de toute analyse phonétique. Il ajoute que l'analyse de la substance rapproche la phonétique de certaines sciences physiques et que c'est grâce à cette double approche – physique et fonctionnelle – que la phonétique peut donner tant de contributions aux études de troubles de la communication, comme rééducation des durs d'oreille ou troubles centraux de l'aphasie. (ibid. p.27) Malmberg souligne que ce sont ces mêmes faits qui expliquent le rôle central de la phonétique – théorique et appliquée – dans l'enseignement des langues étrangères. Il explique que seule la théorie moderne de la

communication a rendu clairs le caractère et le rôle de la redondance dans la transmission de messages, comme l'arrivée du message à l'oreille, où plutôt au cerveau, du récepteur suppose un nombre restreint de stimuli. Une trop grande richesse dépasse les possibilités de l'homme et que, d'autre part, par une trop grande pauvreté, le message risquerait de perdre en cours de route des éléments indispensables et de compromettre l'identification. La communication idéale, ou le message idéal, c'est le juste milieu entre une redondance extrême et une réduction au minimum des éléments transmis (ibid. p.28). Malmberg suggère que les changements phonétiques, comme partie des changements incontestables et incessants du langage et des langues, impliquent des modifications aussi bien des sons que des valeurs, de la substance et de la forme, en expliquant que le langage humain ne fonctionne que grâce aux rapports qu'il y a entre les deux (ibid. p.28).

2.3. LA PHONÉTIQUE FRANÇAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

2.3.1. L'ORTHOÉPIE DANS LE CADRE DE LA PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS

Dans son livre, *Phonétique française*, Desnica-Žerjavić (1996) explique qu'une initiation à la phonétique générale est indispensable à tout futur enseignant de langue étrangère, car, pour bien maîtriser les sons d'une nouvelle langue, déterminer leurs nuances exactes, analyser les écarts typiques dans la prononciation des étudiants et en trouver les causes, ainsi que les moyens d'y remédier, il faut pouvoir situer chaque son dans la grille des possibilités articulatoires de l'homme telles que nous pouvons les connaître à travers plusieurs systèmes phonétiques. L'auteure souligne que ces connaissances élémentaires en phonétique générale sont en fonction de leur application possible dans l'enseignement et l'acquisition de nouveaux systèmes phonétiques. L'enseignement de la phonétique française, centré sur les lois orthoépiques, traite de la distribution des phonèmes proches par leur origine et leur forme actuelle, les représentations graphiques des sons et leurs incohérences, la prononciation des mots savants, archaïques et des emprunts, en un mot sur les difficultés de la prononciation française (1996 : 8).

L'apparition d'un accent étranger, selon Desnica-Žerjavić, est beaucoup moins le fait de l'incapacité des articulateurs que d'un manque de conscience de son existence de la part de celui qui parle, ainsi que la méconnaissance de toutes ses implications. Un sujet parlant ne se rend jamais compte seul de son propre accent, sinon il le corrigerait spontanément. L'auteure souligne qu'un apprenant est incapable, à partir d'un certain âge de dix à douze ans, de se débarrasser de l'ensemble de ses habitudes articulatoires parce qu'il n'a pas conscience de leur particularité ni même de leur existence, car la langue écrite ne les note pas, et toutes nos connaissances langagières sont centrées sur la langue écrite. Dans notre tradition, la langue n'a pas eu d'autre possibilité de conservation que l'écriture, et on oubliait constamment que cette forme écrite n'était qu'une forme seconde, dérivée, qui ne reflétait que très imparfaitement la réalité orale. Elle ajoute qu'on s'est même mis à n'attribuer d'existence réelle qu'à ce qui est noté dans notre système d'écriture, en perdant complètement de vue la vraie nature des sons représentés par des lettres. Cette influence de l'écrit sur la formation de nos préjugés, où notre égocentrisme inné nous fait prendre pour normal ce qui a trait à nous-mêmes et bizarre ou drôle ce qui caractérise l'autre. (ibid. p.128) Ce comportement, où on croit que les lettres de l'alphabet représentent exactement les mêmes sons dans toutes les langues et on manque de motivation pour changer quoi que ce soit aux habitudes articulatoires pose, selon Desnica-Žerjavić, un grand obstacle à l'apprentissage des langues étrangères, de leur phonétisme en particulier, vu l'absence de correctifs rationnels (ibid. p.129).

Selon Peyrollaz (1954), le mouvement nuancé de la phrase, les inflexions de la voix, le son maintenu, les changements de plan, tout, au début, semble impossible à acquérir, mais ce que surprend Peyrollaz chez les étrangers étudiant le français, c'est la façon enfantine de s'exprimer. Peyrollaz souligne l'importance du choix de textes traités en classe, qui permettront à l'élève, débutant ou étudiant avancé de saisir la beauté et l'équilibre de la langue française.

Quant à l'apprentissage de la langue, Desnica-Žerjavić suggère que certaines méthodes récentes, qu'on présentera un peu plus tard, semblent renoncer à l'effort de rapprocher au maximum la prononciation des apprenants à celle des locuteurs autochtones, probablement, elle suppose, au nom de l'efficacité de l'enseignement et en vue de résultats immédiats et la non-frustration des élèves, ainsi que dans l'espoir que l'acquisition de la prononciation se fera toute seule au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue.

Prenant en compte le fait que les apprenants auxquels s'adressent les deux manuels traités dans ce mémoire sont, à l'âge de quinze ans, plutôt adultes, qu'enfants, il faut adresser les désavantages qu'on rencontre avec eux comme enseignant, encore plus s'ils sont des débutants. Desnica-Žerjavić prétend que les capacités d'acquisition d'un apprenant adulte, possédant un système figé de langue maternelle, ne sont pas comparables aux capacités de l'enfant. Les adultes écoutent même les sons des langues étrangères « réfractées par le prisme de leur système phonétique » (ibid. p.129) et le résultat de cette interférence est le système des fautes qui naît de la rencontre des deux langues. Le problème principal, ce sont des fautes qui causent les malentendus et provoquent la confusion. Pourtant, Desnica-Žerjavić a raison de souligner qu'à cause de cette perturbation de la communication et leur évidence, ces fautes se corrigent le plus facilement (ibid. p.130).

2.3.2. LES MÉTHODES POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LES LANGUES

Besse prétend dans son livre, *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (1985), qu'au tournant de ce siècle, emporté dans le développement de la linguistique structurale américaine, puis européenne, qui apparaissait comme la discipline modèle des sciences humaines et sociales, l'« art d'enseigner les langues » est devenu « la linguistique appliquée à l'enseignement des langues » (1985 : 10). Cette dénomination, d'après Besse, présente l'avantage de rattacher explicitement une discipline qui se cherche encore à une discipline reconnue, d'un point de vue scientifique et institutionnel, et dont l'objet (l'étude du langage et des langues) est au centre de tout enseignement/apprentissage d'une langue. Mais, Besse suggère qu'enseigner une langue, ce n'est pas simplement appliquer les résultats des recherches des linguistes. Parallèlement à la linguistique appliquée, on a donc maintenu une réflexion proche de celle de l'art d'enseigner les langues et qu'a été appelée la méthodologie de l'enseignement de langues. Besse ajoute que les deux dénominations ont bientôt été substituées par « didactique des langues », ce qui signalait clairement des modifications du champ de la discipline et des approches choisies. (ibid. p.10)

Les manuels ou les ensembles pédagogiques, appelés parfois improprement méthodes, selon Besse, (1985) ne sont que des applications particulières d'une ou des plusieurs méthodes qu'ils illustrent ou exemplifient, de manière plus ou moins réussie. Une méthode est toujours

plus générale que les manuels qui s'en réclament et un manuel est toujours plus riche et complexe que la méthode qui l'inspire ou le justifie, simplement parce que son élaboration suppose constamment des décisions qui ne révèlent pas des principes de la méthode, alors opter pour des documents authentiques ne permet pas de décider des choix particuliers qu'on en fait, même s'ils sont supposés correspondre aux besoins des apprenants. Besse souligne que récuser, par méthode, toute explication grammaticale, tout recours à une terminologie morphosyntaxique, ne veut pas nécessairement dire qu'on récuse tout enseignement méthodique des régularités grammaticales, si ce n'est que par des exercices systématiques (ibid. p. 15).

Un manuel, ou un ensemble des éléments comme dialogues, textes, images, enregistrements ou exercices, n'est, d'après Besse, qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à acquérir la langue étrangère. Cela veut dire que l'efficacité d'un manuel, selon Besse, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres, car il y a plusieurs manières d'utiliser un même manuel, quelle que soit la précision des consignes. Par conséquent, les deux manuels présentés dans ce mémoire seront ainsi analysés, explorant surtout la composante phonétique et la nature est la composition des exercices présentés (ibid. p.15.).

2.3.2.1. Les méthodes et approches en didactique des langues : histoire

Dans la partie suivante, on présente un survol historique bref des méthodes et approches développés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par Henri Besse, dans son livre *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (1985).

La méthode naturelle, selon Besse, est la méthode la plus ancienne qui est encore la plus pratiquée en dehors des salles de classe. Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, mais un « authentique bain linguistique », et pas de progression. (ibid. p.24.) La méthode était utilisée pendant les siècles, explique Besse, par des esclaves, des domestiques ou précepteurs des enfants de l'aristocratie européenne, et ils n'avaient souvent d'autre compétence que d'être des locuteurs natifs de L2. En comparaison, dans une situation scolaire, cela ressemblerait un professeur de langue en compagnie d'un seul étudiant, avec la seule consigne d'employer constamment la L2 (ibid. p.24.).

La méthode grammaire-traduction, ou la méthode dite *traditionnelle*, ou bilingue, selon Besse, fut appliquée au grec et au latin dès qu'on disposa d'une description un peu complète de l'organisation morphosyntaxique de ces langues et des enseignants capables de pratiquer la L1 de leurs étudiants, car elle exige que le maître ait une bonne compétence de L2, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer le fonctionnement interne et d'en traduire les énoncés en L1. Ainsi, Besse affirme qu'avec la méthode grammaire-traduction apparaissent les premiers vrais professionnels de l'enseignement de langues qui enseignent un savoir constitué et susceptible d'aider à acquérir la L2. Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 et il donne des explications grammaticales en L1, alors l'enseignement/apprentissage, porte essentiellement sur les formes écrites de L2. (ibid. p. 26.) Besse affirme que l'efficacité de la méthode grammaire-traduction a été beaucoup critiquée, par rapport à la traduction mot-à-mot et les équivalences lexicales entre langues qui sont des approximations contestables et parfois inductrices d'erreurs, parce qu'il n'y a jamais une équivalence parfaite entre deux mots relevant de langues différentes (ibid. p.27).

La méthode lecture-traduction est souvent confondue avec la méthode grammaire traduction, d'après Besse, bien que leurs initiateurs se soient toujours disputés avec les initiateurs de la méthode grammaire-traduction car ils refusaient d'enseigner des règles grammaticales portant sur la L2 en début de l'apprentissage que leur semblait inutile parce que les apprenants ne pouvaient saisir cet enseignement que par référence à ce dont ils ont déjà l'expérience, c'est-à-dire leur L1. On ne pouvait leur demander de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissaient pas encore. Alors, explique Besse, on a postulé que la pratique et la routine devaient précéder les règles et qu'il fallait développer rapidement une compétence de lecture des textes en L2 relevant de la spécialité ou des intérêts spécifiques du public auquel on s'adresse. Cela était, d'après Besse, le départ de l'analyse des besoins des apprenants (ibid. p.28.).

La méthode directe peut être, selon Besse, interprétée comme une réaction contre les deux méthodes précédentes, et plus particulièrement contre la traduction magistrale que l'une et l'autre préconisent. La différence principale se constitue de l'utilisation seule de la L2 par l'enseignant, qui s'interdit d'avoir recours à la L1 en enseignant *directement* la L2 et en s'appuyant sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe et puis progressivement sur la L2 elle-même. (ibid. p. 31.) C'est la première étape, selon Besse, des mots dits concrets, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer et mimer. Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images, avant

d'introduire, à l'aide des mots appris antérieurement qui permettent d'en préciser le sens, les mots abstraits et les textes, littéraires ou non, où ils apparaissent. Comme dans la méthode précédente, une routine (ici orale) précède les règles grammaticales. Celles-ci ne peuvent être explicitées dès le départ en L1, puisque le professeur refuse son emploi ; elles ne peuvent être explicitées en L2 non plus, puisque les étudiants n'ont appris de cette langue que des mots concrets. On se borne donc, en ordonnant au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire, de leur simple observation, la règle, sans que le professeur ait à expliquer ou à le formuler. Il s'agit de la démarche de grammaire inductive implicite, qui semble avoir été pratiquée très tôt en ce qui concerne le français langue étrangère : dès le XVe siècle, on trouve des manuels qui réduisent au maximum l'appareillage terminologique et les explications métalinguistiques pour n'offrir aux étudiants que des tableaux d'exemples, des regroupements de formes, dont la disposition et l'ordonnance interne sont supposées être « parlante » en elles-mêmes, sans qu'on ait à en rendre compte explicitement. (ibid. p. 32)

Cette méthode sollicite simultanément l'oreille, la vue, les mouvements corporels, les interactions constantes même si elles sont artificielles, entre enseignés et enseignant, c'est une méthode qui se veut « active » et qui conçoit les activités d'apprentissage comme non purement analytiques, mais « globales », engageant le corps et l'esprit de l'étudiant. (ibid, p.33.)

La méthode directe, selon Besse, demande beaucoup à l'enseignant qui, même quand il s'appuie sur un manuel, doit s'engager, y compris corporellement, dans son enseignement : il doit retenir mots et constructions déjà introduits afin de les réutiliser à bon escient pour expliquer les mots nouveaux, et il doit solliciter constamment les échanges avec les étudiants, parce que c'est à travers de ces échanges que ceux-ci apprennent. Si elle exclut la traduction en L1 pour l'enseignant, elle est loin de l'exclure pour les enseignés, surtout quand on travaille non sur des phrases mais sur des mots isolés : l'objet désigné et nommé en L2 par le maître est alors identifié par l'élève au moyen d'un mot de sa L1, et c'est entre ce mot familier, qu'il sait prononcer et dont il connaît le sens, et la forme étrangère perçue qu'il établit une équivalence silencieuse, très proche de celle donnée en grammaire-traduction. (ibid. p. 34) Besse propose que la méthode directe soit la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive et qui souligne que,

dans la progression de l'enseignement, ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morphosyntaxe de L2 que la réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet « boule de neige » qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage. (ibid. p. 34)

La méthode audio-orale, selon Besse, peut être interprétée comme une réaction à la méthode lecture-traduction : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés, sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue. (ibid. p. 34)

La méthode s'inspirait de la méthode connue comme « La méthode de l'Armée », une entreprise développée pendant la guerre pour former rapidement des spécialistes aptes à comprendre et à parler les langues du champ de bataille mondial. En cette méthode, les leçons étaient centrées sur les dialogues de langue courante, élaborés par les concepteurs, mais différents du dialogue interactif à visée strictement pédagogique de la méthode directe, dialogues qu'il fallait mémoriser parfaitement avant de s'efforcer de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases les composant, en s'aidant d'ouvrages de grammaire portant sur la L2 et d'explications magistrales. Ayant ainsi appris quelques répliques et ayant compris leur construction interne, l'étudiant était alors invité à les réutiliser, si possible en les recombinaient entre elles et en recombinaient leurs éléments lexicaux et grammaticaux selon les règles de la description grammaticale enseignée. Chaque classe disposait d'un professeur-linguiste, apte à donner des explications grammaticales ou autres en L1 sur L2, et un moniteur natif de L2 qui servait de modèle pour présenter les dialogues, et de répétiteur pour les faire apprendre par cœur. (ibid. p. 35)

Comme dans la méthode de l'Armée, en méthode audio-orale, la L2 est présentée à travers des dialogues de langue courante, élaborés en fonction de la progression choisie : chaque réplique contient une phrase dite « de base », c'est-à-dire ayant une organisation interne, un *pattern* ou une structure, qui servira de modèle aux étudiants pour produire des nouvelles phrases par de simples opérations de substitution (lexicales ou morphologiques) ou de transformation (pronominalisation, passivation, etc.), assurant ainsi, explique Besse, la généralisation de la structure apprise. Le type d'exercices fameux employé dans cette méthode, ce sont les « pattern drills », traduit de l'anglais sous le nom d'exercices structuraux. (ibid. p. 36)

Les traditionnels tableaux de conjugaison ou les listes pronominales disparaissent des manuels : les variations désinentielles ou morphologiques sont désormais apprises par des exercices ou les étudiants sont invités à « transformer » les temps, ou à « pronominaliser » systématiquement les noms d'une série d'exemples. On centre le travail sur la syntaxe de la phrase plus que sur la morphologie ou le lexique, sans donner d'explications et sans demander aux étudiants une analyse réflexive. Des séries d'exemples pratiquées intensivement, on espère que les apprenants induiront, subconsciemment, les règles, alors sous une forme plus systématique on retrouve la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe. (ibid. p. 37)

Plus novatrice, selon Besse, était l'analyse contrastive qui, par comparaison entre une description de L2 et une description de L1, prétendait prédire les interférences entre la L1 et la L2, et donc les erreurs commises par les étudiants dans celle-ci, afin de pouvoir les prévenir ou les pallier par une progression et des exercices adéquats. (ibid. p. 37.) Besse prétend que la méthode était contestée par certains enseignants et didacticiens, car les exercices structuraux ennuyaient les étudiants et ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des formes étrangères à leur réemploi adéquat en communication réelle, voyant qu'on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse. (ibid. p. 38.)

La méthode audio-visuelle, ou la méthode S.G.A.V. (structuro-globale, audio-visuelle) était d'abord appelée la méthode Saint-Cloud-Zagreb, parce qu'elle a été élaborée conjointement, au début des années cinquante, par une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, autour du G. Gougenheim et P. Rivenc, et par une équipe de l'Université de Zagreb, autour de P. Guberina. (ibid. p. 39) La méthode s'est développée approximativement à la même époque que la méthode audio-orale, mais les différences entre les deux sont significatives. D'après Besse, dans la méthode audio-orale, les dialogues ne sont, le plus souvent, qu'une présentation dialoguée de certaines structures morphosyntaxiques de la L2, et l'accès au sens de leur répliques est assuré par la traduction qu'en donne le maître en L1. Dans la méthode S.G.A.V. d'autre part, les dialogues prétendent à quelque chose de plus : il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage, où les images servent à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées. Ce qui est donné à regarder et à écouter aux étudiants, c'est une certaine représentation des usages de la parole étrangère dialoguée, et l'accès au sens de cette parole ne se fait pas par traduction du

maître, mais à partir de la situation visualisée, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange, etc. (ibid, p. 41) La différence avec la méthode directe, selon Besse, est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audio-visuellement.

Ce que la méthode audio-orale et la méthode S.G.A.V. (et la méthode directe) ont en commun, d'autre côté, c'est le fait qu'elles s'en tiennent à un enseignement grammatical inductif implicite. Cela veut dire que les étudiants y induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodique de ses formes, sans que le professeur explicite ces régularités. On n'y cherche pas à « automatiser » une structure morphosyntaxique par un jeu répété de stimuli-réponses, mais on cherche à faire réemployer par les étudiants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes, afin que ces différences d'environnement les amènent à mieux percevoir les régularités. D'où l'importance dans les leçons audio-visuelles de l'exploitation et de la transposition, dont le principe consiste à faire réutiliser ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations que celles de la leçon ; déjà vues, ou inventées. D'où les exercices de réemplois qui diffèrent des exercices structuraux classiques, en ce qu'ils en contextualisent minimalement les énoncés. Il s'agit toujours de dissocier le moins possible la pratique méthodique des régularités grammaticales étrangères des conditions dans lesquelles on peut en faire usage : on parle quelquefois de « grammaire de situation ». (ibid. p. 41)

On peut grossièrement résumer, selon Besse, le projet structuro-global comme une hypothèse sur la manière dont tout sujet se structure lui-même dans et par le jeu de la parole en situation dialoguée, ou à travers de multiples communications avec ses semblables. Cette parole, Besse explique, s'appuie sur des moyens verbaux - lexique, morphosyntaxe, phonétique, mais aussi et d'abord sur des moyens non-verbaux : rythme, intonation, intensité, tension ; gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlants ; situation spatio-temporelle et contexte social ; aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif, comme l'image de soi ou de l'autre. Cette hypothèse, ajoute Besse, est souvent avancée par Petar Guberina et elle est à la base de sa théorie verbo-tonale, ou théorie de la perception auditive sans laquelle on ne peut comprendre les options fondamentales de la méthode S.G.A.V. (ibid. p. 43) Cette théorie est avancée dans le livre susmentionné de Desnica-Žerjavić, *Phonétique française* (1996), où elle propose une démarche développée à partir des acquis de la méthode

verbo-tonale, mais qui fait également appel à des sensations proprioceptives du locuteur pour lui permettre de mieux assimiler le système phonétique de la langue qu'il apprend. (1996 : 8)

Finalement, la dernière méthode développée, c'est la méthode communicative et cognitive, ou la méthode avec plusieurs noms, connue aussi comme la méthode fonctionnelle ou notionnelle-fonctionnelle, la méthode communicative ou la méthode interactionnelle. On examinera les spécificités de cette méthode un peu plus, car les deux manuels présentés dans cet ouvrage sont basés sur cette méthode. Elle se caractérise, selon Besse, par le refus de certains « tabous » de la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. On accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible, on réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. On cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs et plus authentique, en utilisant des échantillons des messages ayant réellement été échangés entre eux, où les « morceaux choisis » sont devenus des « morceaux des médias », sonores ou visuels. (1985 : 46) Besse explique que la progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner, vocabulaire et grammaire, mais en fonction du public auquel on s'adresse : on introduit en premier ce qui est supposé correspondre prioritairement aux besoins en L2 exprimés par les étudiants. Besse affirme que ce type de progression, plus psychopédagogique que linguistique, prétend de pallier l'absence d'intérêt que manifesteraient les étudiants à l'égard des pratiques audio-orales et audio-visuelles. L'auteur souligne que cette critique s'applique mieux à la méthode audio-orale, qu'à la méthode S.G.A.V., car, avec la dernière, on a cherché à développer des pratiques adaptées à des publics particuliers, comme des boursiers scientifiques, travailleurs immigrés, etc. (ibid. p. 46)

Il faudrait maintenant décrire les idées de « notion » et de « fonction », les concepts principaux de l'approche ou la méthode communicative, employés dans les manuels d'aujourd'hui (cela inclut les deux manuels présentés ici). Le concept de *notion*, d'après Besse, signifie une idée suffisamment générale pour pouvoir être exprimée par des mots et expressions différentes dans une ou plusieurs langues. Le concept de *fonction* signifie non pas le rôle qu'un mot peut jouer grammaticalement par rapport à un autre, mais ce qu'on cherche à réaliser, à faire, en s'adressant à son interlocuteur. Cela veut dire, bref, qu'il ne s'agit simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire, les normes contextuelles et situationnelles qui régissent

concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles. (ibid. p. 47)

Un autre concept très important, qui s'est développé autour des tendances de l'approche communicative, et qui a été élaboré dans le cadre du Conseil de l'Europe, c'est un Niveau-seuil ou, d'après Besse, un inventaire des notions et des actes de parole modulables selon les besoins spécifiques de publics débutants. Le souci d'analyser les besoins réels en termes de compétences de communication et de produire un répertoire de compétences correspondant à ces besoins apparaît. C'est pourquoi, suivant la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, le Conseil de l'Europe crée en 2001 le CECR, ou le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ce document est la base et le point de départ pour tous les manuels récents, y compris les deux manuels présentés ici.

2.3.3. LES MÉTHODES DE CORRECTION PHONÉTIQUE

Billières propose dans son article « *L'exercice en phonétique corrective: pas si simple que ça!* », publié sur son blog, qu'un non natif ne réalise pas convenablement certaines voyelles et consonnes de la langue cible. (2014) Le but de la phonétique corrective est de lui venir en aide pour ce faire et ainsi de corriger son « accent » dans la L2. Des manuels de phonétique corrective avec documents sonores, un CD Rom ou un lien vers un site dédié, sont proposés par tous les éditeurs de FLE. On trouve également de nombreuses activités sur le net tant sur des sites institutionnels que dans des blogs. Selon Billières, ces exercices se regroupent en grandes catégories présentant une grande stabilité au fil des décennies. Billières prétend que plusieurs activités de correction phonétique proposées aujourd'hui sur la Toile ne diffèrent guère dans leur conception de celles incluses dans des manuels des années 60, 70 et au delà. La seule dissemblance, il explique, est cosmétique : police de caractères, choix des couleurs, illustrations, etc. De façon générale, les exercices sont construits autour de 4 consignes pouvant se combiner de différentes manières : « Écoutez », « Répétez », « Comparez » et « Lisez ». Les exercices, selon Billières, sont fréquemment proposés du simple vers le complexe de la façon qu'on travaille d'abord sur des sons isolés ou en opposition avant de

passer à des mots les contenant (éventuellement on s'autorise une étape en prononçant des suites de syllabes sans signification) avant de prononcer des phrases où le son à travailler est présent une fois ou à plusieurs reprises. Cette 2^{ème} option a la faveur de beaucoup de concepteurs d'exercices alors qu'elle augmente la difficulté de la tâche à exécuter.

Suivant une présentation des méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues en général, voyons maintenant comment a progressé le développement des démarches les plus connues en phonétique corrective appliquée à une L2 ; la méthode verbo-tonale et la méthode articulatoire. Selon Billières, les deux méthodes s'opposent dans l'histoire du FLE depuis les années 60. Les partisans de l'approche articulatoire ignorent superbement la méthodologie AVT et les adeptes de cette dernière dénoncent régulièrement les lacunes, insuffisances et inexactitudes d'une présentation exclusivement fondée sur la description de l'activité simplifiée à outrance de quelques uns des organes intervenant dans l'activité phonatoire.

2.3.3.1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire de correction phonétique (MA) était, selon Billières, déjà utilisée avant l'apparition de la méthode verbo-tonale (AVT). La méthode articulatoire repose sur un principe simple : il faut avoir une connaissance explicite de l'articulation d'un son pour pouvoir bien le prononcer. Les exercices vont du plus simple au plus complexe. Ainsi, pour travailler le /y/, on franchira différentes étapes :

- sons isolés :

- son cible prononcée seule : [y], [y], [y] ...

- son cible opposée à un autre son « voisin » : [y] – [u]... ; [y] – [i]...

- sons dans syllabes isolées :

- [y] seul: [sy], [by], [vy], [ly]...

- [y] en opposition avec un son « voisin » : [sy] [si] ; [sy] [su]...

- sons dans mots isolés :

- moulu ; fourbu ; rendu ; mur ; parure...

- [y] en opposition avec un son « voisin » : lit, lu, loup...

- sons dans membres de phrases :

le lustre ; un mur ; j'ai vu...

- sons dans phrases complètes ;

le lustre est suspendu ; il s'est heurté à un mur ; j'ai vu ce film la semaine dernière...

La démarche d'ensemble de la MA peut être résumée par la figure 1 ci-dessous.

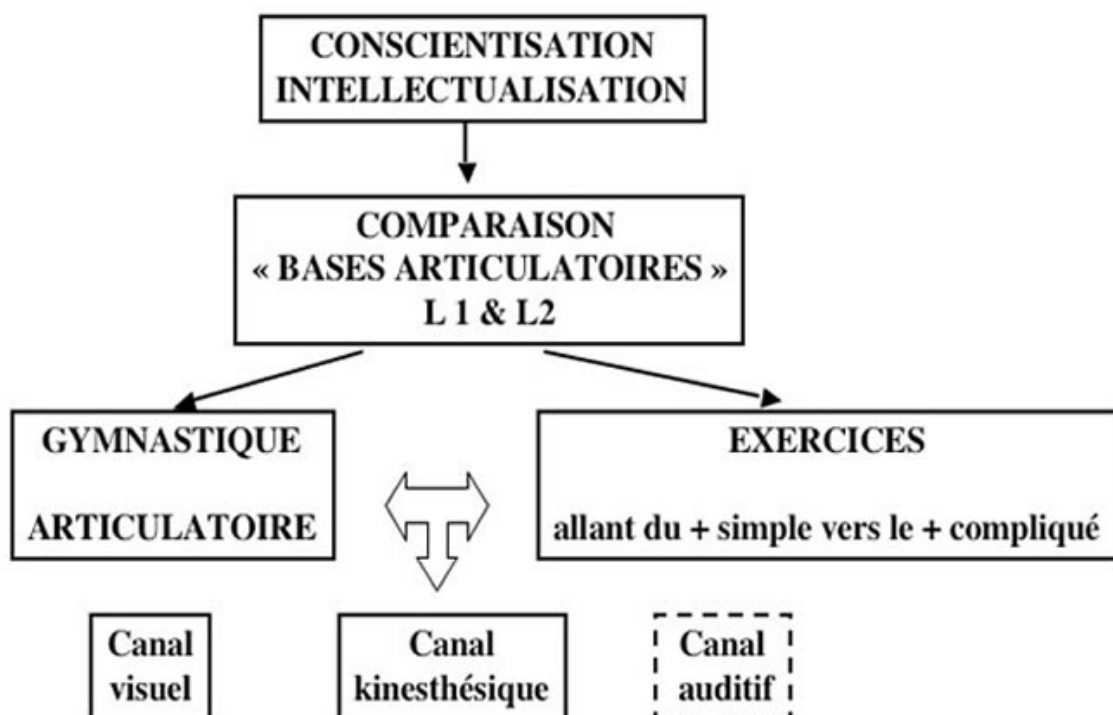


Figure 1: La méthode articulatoire

La méthode articulatoire, d'après Billières, repose sur des pré-requis minimalistes en phonétique. Il suffit de savoir ce que recouvrent des expressions comme *point d'articulation*, *degré d'aperture*, *consonne dentale* ou encore *voyelle postérieure* pour comprendre les explications données dans les manuels, d'autant plus qu'elles ne sont pas développées et versent fréquemment dans le simplisme. Billières prétend que cela est en adéquation avec la formation superficielle qu'un professeur de langues reçoit en phonétique. Il explique que le plus souvent en effet, la formation du professeur de langue ne le prépare pas à affronter les

problèmes liés aux erreurs portant sur la matière sonore. Il reçoit de nombreuses informations sur la manière de transmettre des savoirs se rapportant au lexique, à la morphologie ou la syntaxe. La phonétique se réduit pour lui à une somme de connaissances livresques se résumant à des schémas et à des tableaux des voyelles et des consonnes, avec quelques vagues notions sur le rythme et l'intonation, le tout présenté au moyen d'une terminologie ésotérique.

Dans la salle de classe, dit Billières, le professeur est immédiatement confronté à des productions phoniques erronées. Il peut choisir de ne pas en tenir compte, considérant qu'une mauvaise prononciation ne constitue pas un obstacle majeur à la communication. Il peut décider d'y remédier. Billières questionne à quoi servent ses connaissances théoriques si elles sont inutilisables concrètement. L'acte de correction phonétique qui suppose une action efficace s'effectue en temps réel. En cas d'échec, il ajoute, l'enseignant a le sentiment d'avoir perdu la face devant les élèves et d'être pris au piège et le découragement peut très vite s'emparer de lui, donc il abandonne ce terrain miné au profit d'activités portant sur les autres éléments du code linguistique. Billières propose que, dans les situations qui peuvent arriver en classe, la méthode articulatoire est incomplète et insatisfaisante.

2.3.3.2. La méthode verbo-tonale

L'approche verbo tonale (AVT) a été élaborée dans le courant des années 1950-60 par Petar Guberina, professeur à la Faculté de français de l'université de Zagreb et directeur du Laboratoire de Phonétique de cette même institution. Selon Billières, Guberina et ses collaborateurs travaillaient avec deux types de publics: les étudiants apprenant le français, prenant en compte que leurs erreurs phonétiques sont systématiques et ne doivent rien au hasard, et les personnes dont l'audition a été endommagée suite aux bombardements de la Deuxième Guerre mondiale afin de trouver des auxiliaires techniques destinés à leur assurer, si possible, une meilleure perception auditive. La méthode est propagée aussi par Desnica-Žerjavić dans son livre *Phonétique française* (1996), et dans ses cours auxquels j'ai assistés, alors, on présentera ici les principes d'usage de cette méthode en plusieurs détails.

D'après Billières, l'idée selon laquelle une mauvaise perception est responsable d'une mauvaise (ré) production en L2, étayée par le principe du crible phonologique, constitue la pierre angulaire de l'approche verbo tonale. Les principes de base définissant l'AVT découlent de l'interaction constante entre ces domaines et ces deux types de publics. Alors, cette méthode offre plusieurs moyens afin de corriger une prononciation incorrecte. D'après Billières, elles sont classées par ordre de préférence:

1. Le recours à l'intonation et au rythme (prosodie)
2. La phonétique combinatoire
3. La prononciation nuancée

Dès les tous débuts de l'application de la méthode, Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation qui:

- constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités langagières
- relient entre eux les sons successifs: voyelles et consonnes
- interviennent directement sur la réalisation des segments paroliers: tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmico-intonative et en subit forcément l'influence
- suffisent parfois, quand judicieusement utilisés, à éradiquer une erreur donnée portant sur une voyelle ou une consonne.

Billières explique que le but est de mettre en valeur la caractéristique du son qui est mal apprécié par l'apprenant. Ainsi l'enseignant doit comparer le son erroné avec celui qui était visé, trouver dans les tableaux la caractéristique du son qui n'est pas bien assimilé pour enfin procéder à la correction. Quant au recours à l'intonation, d'après Billières, cette manipulation a pour but de mettre en évidence certaines caractéristiques de sons qui ont été mal appréhendés. Ainsi, pour favoriser, par exemple, les fréquences claires d'une voyelle, on la situe en sommet intonatif. D'autre part, pour favoriser les fréquences sombres d'une voyelle, on la situe à l'inverse dans une intonation descendante. Également, pour favoriser le caractère tendu d'une consonne, on la situe en sommet de courbe intonative, en début du mot, et d'autre côté pour favoriser le caractère relâché d'une consonne, on la place plutôt en fin de mot, et de préférence dans un creux intonatif.

La position du son dans le mot et sur la courbe intonative sont, d'après Billières, sont deux procédés indépendants qui peuvent être associés afin d'obtenir un résultat optimal et l'accentuation permet aussi une meilleure identification du timbre: pour assombrir les voyelles antérieures ou éclaircir les postérieures, explique Billières, on les place en position atone. À l'inverse, pour éclaircir les antérieures ou assombrir les postérieures, on les place en position tonique.

Quant à la combinatoire, les sons s'influencent les uns les autres, ainsi pour favoriser:

- Les fréquences claires d'une voyelle - on la place entre deux consonnes claires, par exemple, si le son [y] est perçu comme [u], on le placera entre [s] et [d], comme dans le mot « sud » [syd]
- Les fréquences sombres d'une consonne, par exemple si le son [ʃ] est perçu comme [s] - on l'entoure des voyelles sombres comme dans le mot « bouchon » [buʃɔ̃]
- Le caractère tendu d'une consonne – on l'entoure des voyelles tendues
- Le relâchement d'une voyelle - on la place après une consonne occlusive sourde [p, t, k] qui la relâchera, par exemple le son [i] est plus tendu dans [si] que dans [ti]
- Le caractère tendu d'une voyelle : on la fait précéder d'une constrictive sourde comme [f,s,S]. Le son [a] est plus tendu dans [Sa] que dans [pa]

Finalement, quant à la prononciation nuancé, Billières propose que ce procédé consiste à déformer artificiellement un son afin d'optimiser le caractère mal perçu, par exemple si l'on prend la répartition des sons [e, ø, o] selon leur timbre, on remarque que [e] est plus clair que [ø], lui-même plus clair que [o]. Si un apprenant prononce [e] au lieu de [ø], c'est qu'il a mal perçu le caractère sombre de la voyelle : on peut alors faire tendre ce son [ø] vers le son [o] afin d'assombrir le timbre.

La prise d'information selon l'AVT, d'après Billières, est multicanale. La perception des sonorités parolière ne dépend pas de la seule conduction aérienne (l'oreille). Certaines fréquences sont également captées par la conduction vibro-tactile (la surface de la peau) ou la conduction osseuse. La vision est également partie prenante. Alors, l'AVT propose que, quand un canal sensoriel est déficient, d'autres canaux peuvent être valorisés.

La méthode verbo tonale se situe dans le courant de la Gestalt Théorie, ou théorie de la Forme. Pour les tenants de ce courant de la psychologie, c'est l'esprit humain qui explore, structure et organise le monde. L'individu n'assimile pas les informations passivement ; il est actif et structure les situations en construisant des *formes*. Dans tout acte mental le sens émerge de la perception de la totalité de la situation. Il n'apparaît pas au contraire si l'on adopte une attitude atomisante consistant à décomposer et à additionner chacun des éléments constituant tel ou tel acte. Le tout l'emporte sur les parties.

L'individu plongé dans une globalité redondante d'où émerge le sens est amené à identifier des structures de différents niveaux qu'il sélectionne et s'approprie graduellement par approximations successives et pas toujours consciemment. Elles sont liées à des habitudes ainsi qu'à un contexte situationnel adéquat. La correction phonétique verbo tonale favorise la création d'habitudes en installant progressivement un univers perceptif familier en langue étrangère. L'apprenant est guidé perceptivement. Les différents procédés correctifs constituent un contexte optimal car établi en fonction des besoins de l'apprenant sur la base d'une erreur diagnostiquée par le professeur.

2.3.3.3. Les méthodes de correction dans les manuels

Billières explique que, dans les années 1970-1980, les manuels de phonétique corrective étaient bâtis autour des consignes « Écoutez » / « Répétez » / « Comparez » / « Lisez » combinées de différentes façons. Ces livres comportaient souvent de nombreux exercices structuraux. Pour l'acquisition d'un son donné, ils proposaient des exercices consistant à reproduire des suites de mots isolés, de mots se distinguant selon le principe des oppositions phonologiques, de phrases contenant généralement plusieurs occurrences du son concerné. Depuis la fin des années 1980, d'après Billières, les ouvrages de phonétique corrective présentent un aspect plus séduisant que leurs prédécesseurs, tant en ce qui concerne leur contenu qu'au niveau de la forme. Ils proposent des activités que l'on peut regrouper autour de cinq grands thèmes :

- exercices de perception et de discrimination auditive
- exercices de répétition / intégration sur la base
 - de mots isolés
 - de courtes phrases
 - d'exercices structuraux

Billières explique donc que les exercices dans les manuels de FLE n'ont rien changé à propos de leur type, seulement à propos de leur contenu. Pourtant, il souligne que la phonétique a été déplacée des manuels de FLE d'aujourd'hui. Voyons sa présentation brève de l'histoire des méthodes dès les années soixante, jusqu'à aujourd'hui.

Billières propose que dans les années 60-70, aux arguments des partisans de l'AVT, ceux de l'approche articulatoire répondent par le silence. Un argument classique consiste à dire que les adolescents et les adultes n'entendent pas les sons d'une L2, alors il faut donc d'abord leur apprendre à placer correctement les organes servant à produire les sons. Puis, dans les années 80, les Approches communicatives sonnent le glas des méthodes audio-visuelles. La nouvelle génération de maîtres à penser du FLE veut faire table rase du passé. L'AVT fait partie intégrante de la *méthodologie structuro-globale audio-visuelle* (SGAV). Toutes deux sont l'objet d'attaques systématiques, d'amalgames et de commentaires dominés par la malveillance dans un climat pesant de polémique en didactique. La correction phonétique est mal vue pendant cette période: trop dirigiste, trop contraignante, trop astreignante, trop compliquée. Dans les années 90 l'éclectisme s'installe, le climat s'apaise, la phonétique corrective émerge à nouveau, les ouvrages articulatoires paraissent à intervalles réguliers. Les critiques envers l'AVT s'estompent, on lit souvent qu'elle donne de bons résultats. Mais le manque de formateurs de terrain en AVT se fait cruellement ressentir. Finalement, en 2001, c'est l'odyssée du CECR. La méthodologie, cœur de la discipline en FLE, en est évacuée, l'oral n'y est pas traité, la phonétique en est absente.

2.3.4. LA PHONÉTIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

L'approche communicative semble être très populaire dans l'enseignement des langues étrangères dernièrement, Traczyńska constate dans son article *«Enseignants, n'oublions pas la phonétique ! »* (2015). Son objectif principal, Traczyńska explique, est de parvenir à la compétence communicative comprise comme la capacité de transmettre et de recevoir des informations typiques de la vie quotidienne. Dans son article *Enseignants, n'oublions pas la phonétique!* Traczyńska propose que chaque enseignant soit conscient que l'équilibre dans le développement des quatre compétences est très important parce que la situation de communication exige leur utilisation simultanée. Elle pose la question, « Cet équilibre est-il gardé dans la pratique pédagogique? » et il semble que dans la classe de langue, la composante phonétique est marginalisée et elle fait souvent place à la grammaire et au lexique. Traczyńska continue d'arguer que les enseignants omettent souvent les exercices phonétiques inclus dans les manuels. Elle prétend qu'ils semblent oublier que la phonétique est une composante essentielle du langage et que c'est justement les erreurs de prononciation

et d'intonation qui, souvent, empêchent une communication efficace. La phonétique ne fait pas seulement une partie essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère, mais aussi dans l'enseignement et formation des futurs enseignants. Selon Desnica-Žerjavić, une « initiation à la phonétique générale est indispensable à tout futur enseignant de langue », car, pour bien maîtriser les sons d'une nouvelle langue, « déterminer leurs nuances exactes, analyser les écarts typiques dans la prononciation des étudiants et en trouver les causes, il faut pouvoir situer chaque son dans la grille articulatoire de l'homme telles que nous pouvons les connaître à travers plusieurs » (1996 : 8). Aussi, souligne Desnica-Žerjavić, ces « connaissances élémentaires en phonétique générale seront-elles présentées et dosées en fonction de leur application possible dans l'enseignement et l'acquisition de nouveaux systèmes phonétiques ». (1996 : 8) C'est en ce moment-là, parcourant qu'un apprenant devient enseignant et maintenant c'est à lui de transmettre ses savoirs et connaissances aux futurs apprenants. La question principale est comment le faire et quoi faire exactement pour motiver nos apprenants pour développer une appréciation pour la belle langue sophistiquée dont la musicalité est admirée par beaucoup de gens. Selon Traczyńska, la place que la phonétique occupe dans nos cours dépend de nous, nous choisissons nos méthodes et techniques d'enseignement. Cependant, Traczyńska prétend que nous oublions que le développement de la technologie nous donne beaucoup d'options pour varier l'enseignement de la phonétique. Autrefois, dans le période de l'approche traditionnelle, l'enseignant était l'unique modèle articulatoire. Aujourd'hui, premièrement, nous pouvons utiliser les enregistrements audio et vidéo afin que les élèves puissent apprendre la prononciation des locuteurs natifs d'une langue. La majorité des manuels sont accompagnés de CD avec les enregistrements de dialogues. Les apprenants peuvent les écouter et les répéter. Deuxièmement, le travail avec le dialogue facilite l'acquisition des sons et de la prosodie tout en plaçant l'apprentissage dans la réalité de la communication. Plusieurs manuels contiennent aussi des activités d'écoute, de répétition, de discrimination et d'identification auditive. Habituellement, ces exercices sont enregistrés sur des CD audio joints aux manuels.

Aujourd'hui, de plus en plus d'écoles sont équipées de laboratoires de langues. Ces laboratoires comprennent un poste de maître et des postes d'élève équipés de matériel audio. L'enseignant possède un ordinateur muni d'un logiciel approprié qui lui permet de réaliser des exercices linguistiques. Traczyńska souligne que ces ateliers sont très utiles, en particulier car ils facilitent l'enseignement de la phonétique. Avec un laboratoire, tous les élèves peuvent parler simultanément sans se distraire les uns les autres. Cette forme de travail fait participer

activement les élèves dans les exercices et facilite l'individualisation du travail en contribuant au développement de l'autonomie des apprenants. L'enseignant peut choisir d'écouter un élève, de suivre son travail et lui donner des conseils. Les élèves peuvent enregistrer leurs productions, interagir les uns avec les autres et avec le professeur. Ils peuvent écouter les enregistrements et puis les répéter. Selon Traczyńska, c'est une excellente forme de travail pour les personnes qui ont peur de prononcer des nouveaux sons en présence des autres.

2.3.4.1. La problématique des manuels suivant l'approche communicative

Beacco, Castellotti et Chiss prétendent dans l'extrait du livre, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (2007) que l'approche communicative ne s'est pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue. Cela se vérifie pour le français enseigné comme langue étrangère, où cette approche n'a pas été diffusée par le biais de méthodes modélisantes, comme par exemple, en leur temps, les méthodologies d'inspiration structuro-globale audio-visuelle (SGAV) (2007 : 60). Enfin, l'approche communicative s'est diffusée à travers les instruments élaborés au Conseil de l'Europe, en particulier Un Niveau-seuil (1976), qui n'a pas de visée méthodologique, dans la mesure où il constitue un référentiel de programmes, à savoir un ensemble de ressources calibrées à partir desquelles il est possible de construire des programmes d'enseignement, différents mais comparables. (ibid. p.62) L'approche communicative de l'enseignement des langues se trouve pourtant correspondre, en large partie, à une nouvelle forme de demande sociale en langues, correspondance qui peut en favoriser la diffusion et l'implantation. La compétence en langue étrangère étant passée, en certains lieux et pour certains groupes sociaux, du côté du capital professionnel, les utilisateurs attendent d'un enseignement qu'il leur permette d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps. Ce phénomène se vérifie clairement pour les langues internationales, tout particulièrement pour l'anglo-américain dont on attend profit professionnel et réussite sociale. (ibid. p. 63) Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste, comme l'approche communicative précisément, qui raccourcisse la distance vécue entre apprendre et utiliser,

rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues. Dans l'approche communicative, ce réalisme est essentiellement traduit par:

- L'emploi de supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociales
- Une organisation de la programmation linguistique au moyen de groupages de formes directement utilisables dans les échanges effectifs : emploi de catégories d'orientation sémantico-pragmatiques (notions générales, fonctions...) et non plus de catégories essentiellement formelles, enseignées séparément, qu'il est nécessaire de réorganiser et de solliciter conjointement en vue de leur utilisation dans la communication
- L'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants, parce que relevant de leur expérience communicative (se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la tristesse...) et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste (adjectif, complément d'objet indirect, anaphore...)
- L'instauration d'une relation courte entre les formes de l'enseignement et celles de l'utilisation de la langue-cible, facilité de transfert qui ne garantit pourtant rien quant à la rapidité de l'acquisition elle-même ou son caractère automatisé. Elle donne le sentiment aux apprenants qu'ils peuvent réinvestir, sans trop de délais, ce qui est enseigné dans les activités de la communication réelle. (ibid. p. 64)

Cette demande sociale de langues, selon Beacco (2007), accrédite l'approche communicative comme stratégie de référence pour les enseignements langagiers, du fait des choix précédents. Il souligne que les aspects énumérés ci-dessus ont été adoptés plutôt massivement dans les matériaux d'enseignement qui se réclament de celle-ci. La grammaire de la communication, en particulier sous la forme de l'analyse du discours, n'est pas aussi rassurante que la grammaire formelle, avec son cortège de règles et d'exceptions attendues, portées par la tradition descriptive des langues. Il est aussi délicat pour un enseignant (non natif, en particulier) d'évaluer la propriété d'énoncés formellement corrects, produits par les apprenants, en l'absence de tout ouvrage de référence : c'est ce qui tend à rendre la mise au point improvisée et l'évaluation des activités communicatives plus implicantes et parfois plus problématiques. (ibid. p. 65)

À travers l'analyse des contenus d'enseignement des manuels de français récents, destinés à des débutants, on peut constater une sorte de dérégulation généralisée:

- les contenus morphosyntaxiques, pour une même classe de mots, sont peu comparables d'un manuel à l'autre
- les fonctions discursives retenues pour l'enseignement sont elles aussi très variables : interagir à propos d'émotions et de sentiments est, par exemple, un ensemble de fonctions peu représenté
- les formes à travers lesquelles se réalisent les fonctions sont aussi très variables, qualitativement et quantitativement (par exemple : une cinquantaine d'adjectifs pour exprimer ses goûts, dans un manuel)
- les dénominations des fonctions sont erratiques, dans un même ouvrage et entre eux (identifier à côté de caractériser). (ibid. p. 68)

Beacco suggère que l'utilisation de Un Niveau seuil, toujours possible, n'est vraiment plus à l'ordre du jour :

- les fonctions sont confondues avec l'expression des notions générales (montrer des objets est donné comme une fonction, tout autant que dire quel sport on fait) ou les scénarios de conversation (demander son chemin, téléphoner)
- les notions spécifiques sont ou ne sont pas proposées en relation avec les fonctions discursives
- leur étendue est imprévisible (vingt formulations lexicales de la quantité dans une unité : une rondelle de..., un sachet de..., une pochette de...)
- il ne semble pas y avoir de répartition linéaire partagée des contenus
- les formes des séquences d'enseignement sont extrêmement diversifiées, mais leurs éléments constitutifs sont toujours très peu cohésifs. (ibid. p. 68)

Cette explication de l'approche communicative et de sa problématique servent comme point de référence pour l'analyse des deux manuels présentés dans ce mémoire, car ils sont tous les deux basés justement sur l'approche communicative. Pourtant, nous examinerons les exercices portant sur la phonétique pour voir si on pourrait trouver des traces des autres méthodes d'enseignement, présentées ci-dessus.

2.4. PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU MANUEL :

2.4.1. LE NOUVEAU TAXI ! 1

2.4.1.1. Information générale

Le livre est paru en 2008, publié par Hachette, Paris. Les auteurs sont Guy Capelle et Robert Menand. Le livre compte 144 pages en total et inclut un DVD-Rom encarté, contenant les enregistrements des documents déclencheurs, dix-huit vidéos (une fiction et un reportage par unité) et de nombreux exercices autocorrectifs. En complet avec le manuel, Hachette offre un cahier d'exercices pour les apprenants et un guide pédagogique pour les enseignants avec 2 CD audio pour la classe.

2.4.1.2. Méthode du manuel

La méthode s'adresse à des classes d'adultes ou de grands adolescents et à tous ceux qui souhaitent acquérir une compétence de communication suffisante pour satisfaire des échanges sociaux et des besoins concrets. Le manuel couvre le niveau A1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECR) et il conforme en tous points aux recommandations du Conseil d'Europe. Le manuel offre aussi une préparation aux épreuves du DELF A1 et du DILF. L'approche représentée dans le manuel est l'approche actionnelle, avec une grammaire plus explicite. Le Nouveau Taxi 1 présente quatre aspects : thématique, fonctionnel, communicatif et actionnel. Chaque unité a un thème dominant. La grammaire est fonctionnelle et subordonnée aux objectifs communicatifs et actionnels. Le contenu grammatical et les actes de parole à acquérir figurent dans la double page de la leçon.

2.4.1.3. Organisation de la structure du manuel

L'organisation du manuel est en neuf unités, de quatre leçons. Les leçons sont présentées par une double page. La structure de chaque unité et le déroulement d'une leçon sont présentés dans le *Mode d'emploi*, dans les premières pages (4-7). On compte trois évaluations de type DELF et aussi beaucoup des annexes à la fin du livre, incluant : des listes de vocabulaire thématique, des transcriptions, un mémento grammatical, un alphabet phonétique, des tableaux de conjugaison, des cartes de la langue française dans le monde et de la France touristique et le lexique multilingue.

2.4.1.4. Structure de l'unité

Chaque unité consiste de quatre leçons : trois leçons d'apprentissage et une dernière leçon de synthèse et d'ouverture culturelle. Au début de l'unité, sur la page d'ouverture d'unité, on présente les objectifs communicatifs et fonctionnels : ce que les apprenants vont apprendre à faire et pour quelle raison, comme c'est un manuel basé sur l'approche actionnelle et fonctionnelle. Par exemple, les apprenants vont apprendre à demander et dire le prix pour faire des achats. La quatrième leçon s'appelle « Arrêt sur... ». Elle apporte des documents écrits, des activités de compréhension des documents, des mini tâches à réaliser et un renvoi au reportage du DVD-Rom. Les contenus présentés sont majoritairement culturels, comme les coutumes typiquement françaises, par exemple La 2CV, ou les Français en vacances. À la fin de chaque unité il existe un bilan actionnel, avec de nombreuses tâches à réaliser. La page, sur le nom « *Savoir-faire* » est consacrée à des activités actionnelles proposant des tâches que l'apprenant est capable de réaliser en français.

2.4.1.5. Structure de la leçon

Dans chaque leçon d'apprentissage il existe un document déclencheur, qui propose le thème de la leçon. En général c'est un dialogue, mais parfois aussi un fiche ou une lettre. Ensuite, sous le titre « DECOUVREZ », le manuel apporte des activités de compréhension globale et finalisée, avec le renvoi à la piste de l'enregistrement sur le DVD-Rom. Ensuite, la leçon apporte un tableau de grammaire, accompagné par des actes de parole de la leçon, intitulés « SAVOIR DIRE ». Puis, sous le titre d' « ENTRAINEZ-VOUS » suit une systématisation linguistique et après cela, des situations de communication et mini tâches pour réinvestir l'acquis, sous le titre de « COMMUNIQUEZ ». À la fin, avec le titre de « PRONONCEZ », le manuel apporte la composante phonétique. C'est cette partie-là qui sera examinée en détail et analysée en comparaison avec la même partie du deuxième manuel, présenté dans ce mémoire.

2.4.2. ALTER EGO 1

2.4.2.1. Information générale

Le manuel Alter Ego est paru en 2006, publié par Hachette, Paris. Les auteurs sont Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Béatrix Sampsonis et Monique

Waendendries. Le livre compte 148 pages en total et il est accompagné par un CD. En complet avec le livre, Hachette offre un cahier d'exercices, comprenant un portfolio pour les élèves et un guide pédagogique, comprenant des tests et des bilans, pour les enseignants, avec 3 CD audio ou cassettes pour la classe et une vidéo pour les niveaux 1 et 2.

2.4.2.2. Méthode du manuel

Alter Ego est une méthode de français sur trois niveaux destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents. Le manuel s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Il permet de se présenter au nouveau DELF A1. Alter Ego est l'aboutissement d'une analyse attentive de CECR qui reflète ses trois approches : apprendre, enseigner, évaluer. Dans Alter Ego, la place de l'apprenant est primordiale. L'approche retenue lui permet d'acquérir les compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 du CECR, c'est-à-dire des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression, à travers des tâches communicatives. L'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion, autant de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant l'intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. Dans Alter Ego, la langue est l'objet d'apprentissage avec les différentes structures linguistiques à acquérir, mais la langue est aussi et avant tout instrument de communication. Les supports sont variés, les situations proches de la vie. Les émotions, le ressenti et le vécu sont des données essentielles pour avoir envie de comprendre l'autre, de communiquer et partager avec l'autre. Ainsi, les apprenants développent des savoir-faire, mais aussi des stratégies de communication, comme interaction ou médiation. Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est dans un premier temps communiquer dans la classe. Les activités proposées offrent à l'apprenant des opportunités à interagir avec les autres dans des situations variées et implicantes. Chaque leçon est structurée par les objectifs communicatifs et développe une thématique. Les supports présentent à part égale des situations d'écrit et d'oral ; ils permettent un travail en contexte. Les compétences réceptives, à l'écrit ou à l'oral, sont travaillées dans un rapport de complémentarité, à l'intérieur d'un scénario donné. Une attention particulière est donnée à la conceptualisation des formes linguistiques, en les reliant aux objectifs

communicatifs. Chaque parcours se termine par des activités d'expression variées, proposant des tâches proches à l'authentique.

2.4.2.3. Organisation de la structure du manuel

Alter Ego se compose de neuf dossiers de trois leçons. Chaque dossier se termine sur un *Carnet de voyage*, parcours à dominante culturelle et interactive. Au début, le manuel présente un tableau des contenus et à la fin on peut trouver des annexes incluant les tableaux appelés 40 questions pour le champion de la classe, un calendrier, une carte géographique de la France administrative avec ses départements, puis des transcriptions des enregistrements, un précis grammatical, des tableaux phonétiques sur les voyelles et des consonnes françaises, le tableau de conjugaison et finalement le lexique multilingue.

2.4.2.4. Structure de l'unité

Les unités sont appelées dossiers et chacun d'eux contient trois leçons d'apprentissage et la quatrième qui s'appelle *Carnet de voyage* à la fin de chaque unité. Celle-ci est consacrée de la plupart à l'aspect culturel de la langue française. Au début de chaque unité, on trouve la page de l'ouverture de l'unité avec les titres des leçons et une description sommaire des objectifs communicatifs et fonctionnels, comme par exemple : Leçon 2 – M comme Médiathèque – demander des informations, questionner sur l'identité, comprendre/dire les coordonnées.

2.4.2.5. Structure de la leçon

Chaque leçon est composée de deux doubles pages. Pour atteindre les objectifs communicatifs annoncés, chaque double page présente un parcours qui va d'activités de compréhension à des activités d'expression et inclut des exercices de réemploi. Des leçons apportent des tableaux *Points langue* et *Aide-mémoire* pour permettre la conceptualisation et l'assimilation des contenus communicatifs et linguistiques. Un troisième tableau, vu dans les *Carnets de voyage* qui s'appelle *Point culture* permet de travailler les contenus culturels. Aussi, on trouve des tableaux appelés « S'EXERCER », en fonction de systématisation linguistique de ce qu'on a acquis. En règle générale, chaque leçon mobilise les quatre compétences, signalées par des pictos : une oreille pour écouter, un œil pour lire, une bouche pour parler et un stylo pour écrire. Des pictos fonctionnent comme guide pour mieux comprendre ce que l'apprenant doit faire dans l'exercice. Par exemple, un exercice qui porte le picto de la bouche, avec la consigne : « Jouez la scène à deux. » signale qu'il faut parler avec un partenaire, communiquer. Finalement, une petite section intitulée « PHONÉTIQUE » est une partie

significative dans la plupart des leçons. Cette partie propose l'écoute distinctive de l'enregistrement, en discernant les parties composantes du système phonétique de la langue française. Cette partie sera examinée en détail et comparée à la même composante de l'autre manuel présenté dans ce mémoire.

2.5. ANALYSE COMPARATIVE DE LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE

Dans la partie suivante, nous examinerons la composante phonétique des deux manuels, par rapport à tous les éléments du manuel qui sont en relation avec la phonétique, comme les tableaux phonétiques et les exercices variés, où la tâche de l'apprenant est liée à l'expression ou l'entraînement concernant un ou multiples phénomènes de la phonétique française. Nous examinerons les exercices par rapport à leur structure et appartenance à une des méthodes de l'enseignement ; premièrement à l'approche communicative, puis les autres, et aussi des méthodes de correction phonétique, présentées ci-dessus. Nous prendrons des exemples des exercices des deux manuels et nous les comparerons, pour voir les possibles différences concernant l'approche à la matière.

2.5.1. STRUCTURE DE LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE

La composante phonétique dans Le Nouveau Taxi ! 1 se trouve au début du manuel, à la fin, dans les dernières pages et dans chaque leçon d'apprentissage, sauf les leçons de synthèse et d'ouverture culturelle « Arrêt sur... ». Au début du manuel, dans le tableau du sommaire, on peut trouver le champ de la phonétique sous le titre « objectifs linguistiques » à côté de la grammaire et le lexique. Ce champ liste les phénomènes de la phonétique, présentés à travers les leçons, comme par exemple la syllabation dans la deuxième leçon ou les marques orales du pluriel dans la cinquième leçon. À la fin du livre, on peut trouver une petite section consacrée à la phonétique, avec la description brève des accents, des signes orthographiques et des signes de ponctuation, suivis par un tableau de l'alphabet phonétique du français. Dans les leçons, la composante phonétique se trouve au-dessous de titre de « PRONONCEZ ». Cette petite partie consiste d'une ou deux exercices au maximum. La consigne dans les exercices est plus ou moins la même dans chaque leçon : « Écoutez », « Répétez » « Lisez » et

« Prononcez », avec quelques variations où il faut souligner quelque partie du mot ou répondre aux questions concernant le thème de l'exercice.

Dans le manuel *Alter Égo 1*, la composante phonétique se trouve aussi au début du manuel, à la fin et dans chaque unité. Au début du manuel, dans le tableau du sommaire, la même classification est faite que dans le manuel *Le Nouveau Taxi ! 1* ; la partie phonétique se trouve de nouveau parmi les « objectifs linguistiques », divisé en les objectifs grammaticaux, lexicaux et phonétiques, à travers des « Dossiers », qui sont en forme des unités, plutôt que leçons. À la fin du livre, on trouve une section intitulée « Phonétique », avec des tableaux des voyelles et des consonnes du français, divisées comme aiguës, graves et labiales, et aussi un petit tableau avec les semi-consonnes. Dans les unités, la composante phonétique est représentée par une titre « PHONÉTIQUE » dans presque chaque leçon, sauf les leçons intitulés « Carnet de voyage » qui portent surtout sur l'aspect culturel. Dans cette partie, on trouve un plus grand nombre d'exercices ; d'une jusqu'à sept exercices différentes, mais dans la plupart de cas, il y en a trois. Cela veut dire la quantité d'exercices dans ce manuel est approximativement double de celle du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1*. Le type d'exercices, d'autre part est basé sur le principe similaire, avec les consignes « Écoutez », « Répétez » et « Lisez » le plus fréquemment, mais avec une plus grande variété d'exercices, surtout en forme de distinction de deux choses, comme par exemple l'expression d'une appréciation positive / négative, vrai / faux, ou passé composé / l'imparfait, etc. On peut aussi voir des exemples où il faut compter (les syllabes, les sons particuliers, etc.) ou bien repérer un certain son ou nombre.

2.5.2. STRUCTURE DES EXERCICES

Les exercices mobilisent plusieurs compétences linguistiques dans les deux manuels, car ils sont fondés, en général, sur la même approche, l'approche communicative. Mais, comme l'approche communicative ne s'est pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, d'après Beacco, et cette approche n'a pas été diffusée par le biais de méthodes modélisantes, comme par exemple, en leur temps, les méthodologies d'inspiration structuro-globale audio-visuelle (SGAV), en faisant l'analyse de la structure des exercices de la composante phonétique, il est nécessaire de prendre en compte toutes les méthodologies parues avant l'approche communicative, pour vérifier quels outils et techniques proposés dans les exercices de

phonétique peuvent indiquer que les exemples analysés appartiennent à une certaine méthodologie. Nous présenterons la représentation d'autres méthodes aussi à part un peu plus tard, maintenant faisons l'analyse prenant en compte les propositions de Billières à propos de la structure des exercices de phonétique, qui, selon lui, n'a rien changé dès les années 70.

2.5.2.1. Propositions de Billières

Nous vérifierons donc chaque proposition par Billières en relation avec les deux manuels présentés ici et en relation avec les éléments possible provenant des méthodologies avant l'approche communicative. Voici la première proposition :

- 1. Dans les années 1970-1980, les manuels de phonétique corrective étaient bâtis autour des consignes « Écoutez » / « Répétez » / « Comparez » et « Lisez » combinées de différentes façons.**

En faisant seulement un parcours des yeux des titres des exercices de la composante phonétique, on peut conclure que la majorité des consignes incluent les dites paroles. Voyons des exemples du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1* pour illustrer ce point :

1. Écoutez et dites si c'est une affirmation ou une négation.
2. Les syllabes – Écoutez et lisez. Détachez les syllabes puis prononcez normalement.
3. L'accent tonique – Il est sur la dernière syllabe des groupes de mots. Écoutez les phrases et répétez.
4. La liaison en [z] – Écoutez puis prononcez. Faites bien les liaisons en [z].
5. Les liens entre les mots – Écoutez l'enregistrement et marquez les liens entre les mots. Puis répétez les phrases.
6. Liaisons et enchaînements – 1. Écoutez et notez les liaisons, 2. Écoutez et notez les enchaînements.
7. Attention aux chiffres ! – Écoutez et répétez.
8. Opposer [s] et [z] – Écoutez et répétez.
9. La mise en relief : l'accent d'insistance - Ajoutez un accent fort sur le mot important. Écoutez l'enregistrement. Prononcez et accentuez la syllabe soulignée.
10. Le *e* entre deux consonnes – Soulignez le *e* qu'on n'entend pas. Prononcez les phrases et écoutez l'enregistrement.

Voyons maintenant des exemples des consignes des exercices phonétiques du manuel *Alter Égo 1* :

1. Lisez les phrases suivantes à voix haute.
2. Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.
3. Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u] ? Écoutez et répondez.
4. Écoutez et dites si la voix monte ou descend.
5. Réécoutez l'enregistrement et répétez les nombres.
6. Homme ou femme ? Écoutez et répondez.
7. Prononciation identique ou différente ? Écoutez les nombres et répondez.
8. Écoutez et comptez les syllabes.
9. Intonation montante ou descendante ? Écoutez et répondez.
10. Écoutez et dites si le mot est au singulier ou au pluriel.

Premièrement, nous pouvons constater que les deux manuels suivent, d'une manière générale, la première proposition de Billières. On peut voir que les deux manuels formulent leurs exercices surtout autour les deux premières consignes: « Écoutez » et « Répétez ». La grande fréquence de ces deux consignes indique un entraînement extensif de l'oreille à percevoir des différents sons et discriminer entre eux, et aussi un entraînement extensif des organes phonatoires à produire des différents sons et s'exercer dans leur prononciation. Il faut noter, quand-même, qu'une différence très évidente peut être remarquée, quant à la forme des consignes dans les deux manuels : les consignes dans le manuel *Le Nouveau Taxi ! 1* sont plus détaillées dans le sens de l'explication et présentation du thème abordé par l'exercice. Les consignes de *Le Nouveau Taxi ! 1* introduisent le thème, comme par exemple »l'accent tonique », ou « le *e* entre deux consonnes », en élargissant davantage le thème parfois avec une petite explication sur le phénomène, comme par exemple « L'accent tonique – Il est sur la dernière syllabe des groupes de mots. » Les consignes du manuel *Alter Égo 1*, d'autre part, offrent seulement les instructions de base, expliquant très brièvement ce que l'apprenant doit faire, comme par exemple « Écoutez et dites si la voix monte ou descend. » L'instruction, même courte, est pourtant très précise, car elle révèle qu'il s'agit de l'intonation, mais on a décidé de choisir des mots différents, plus simples et « concrets », on pourrait dire, pour signifier la même chose. Nous pourrions avancer un argument ici que la tendance du manuel *Alter Égo* est précisément d'avoir les consignes claires, en n'introduisant beaucoup, ou pas du tout d'explications métalinguistiques en évitant aussi d'introduire une terminologie plus scientifique à son public. Pour illustrer ce point davantage, voyons les consignes de deux autres exemples:

Exemple 1

La mise en relief : l'accent d'insistance - Ajoutez un accent fort sur le mot important.
Écoutez l'enregistrement. Prononcez et accentuez la syllabe soulignée.

Exemple 2

1. Lisez les phrases suivantes à voix haute :

- a) Clara, c'est italien.
- b) Ivan, c'est grec ?
- c) Yoko, c'est japonais.
- d) Bernardo, c'est espagnol.
- e) Nénad, c'est suédois ?

2. Trouvez la fin des prénoms et lisez-les à voix haute.

Ol ra

I nad

Cla ga

Ne van

Le premier exemple est de LNT 1 et le deuxième d'AÉ 1. Ce qui est évident, comme nous avons déjà mentionné, c'est que LNT 1 présente non seulement l'explication métalinguistique, mais quelque fois aussi une définition brève du phénomène, construite dans la forme de la consigne qui a une double fonction ; la première, c'est de instruire l'apprenant de ce qu'on doit faire, et la deuxième, c'est de définir le phénomène, comme par exemple l'accent d'insistance. Le manuel AÉ 1 cherche de « concrétiser » ses consignes au maximum donnant les instructions simplifiées, qui n'utilisent la terminologie plutôt scientifique. Une explication possible de ce tendance peut être lié au fait qu'il s'agit d'un public des débutants en français, alors il est possible que les auteurs du manuel, prenant cela en compte, ne voulaient confondre les apprenants avec les « grands mots », ou termes plutôt scientifiques, pour leur faciliter la compréhension de certaines structures sans connaître leurs noms. Bien sûr, l'enseignant peut s'en occuper donnant les explications nécessaires à ses élèves, mais le manuel lui-même n'en offre pas. D'autre part, l'explication possible derrière la tendance du manuel LNT 1 de présenter un peu de métalangage dans les exercices est que les auteurs prennent en compte, probablement, le fait qu'il s'agit des apprenants adultes, ou presque adultes, qui ont l'aptitude cognitive qui leur permet de pouvoir comprendre le métalangage.

Une autre différence majeure entre les deux manuels, comme nous avons déjà mentionné, c'est la quantité d'exercices, considérablement en faveur d'AÉ 1, alors nous pourrions prétendre que l'approche aux sujets abordés dans la partie phonétique du manuel est plus systématisée et concrétisée dans l'AÉ 1, où l'apprentissage des structures est assuré à travers la pratique d'un plus grand nombre d'exercices, en forme d'exercices structuraux. Ce terme d'exercices structuraux, déjà mentionné ci-dessus dans la partie qui présente les méthodes d'enseignement/apprentissage, se rapporte à la méthode audio-orale qui l'a introduit. Alors, ce point confirme ce qu'a dit Billières à propos de la structure des exercices dans les manuels d'aujourd'hui, n'étant guère différente, parce qu'on pourrait prétendre que la structure est simplement « prêtée » des méthodes précédant l'approche communicative. Il suffit de dire que le cas d'exemple 2, du manuel AÉ 1, offre soutien non seulement pour la première, mais aussi la deuxième proposition de Billières :

2. Ces livres comportaient souvent de nombreux exercices structuraux.

Ayant confirmé les deux premières propositions de Billières, nous vérifions maintenant la troisième et finale, composée de trois points :

3. Pour l'acquisition d'un son donné, ils proposaient des exercices consistant à reproduire : a) des suites de mots isolés, b) de mots se distinguant selon le principe des oppositions phonologiques et c) de phrases contenant généralement plusieurs occurrences du son concerné.

Alors, nous examinerons certains exercices en relation à leur structure pour vérifier si les principes de la troisième proposition (suites de mots isolés, oppositions phonologiques, phrases contenant plusieurs occurrences du son concerné) sont présents ou non dans les exercices. Voyons un exemple du manuel Le Nouveau Taxi ! 1 :

Exemple 1

Les trois nasales voyelles

1. Écoutez et dites où est la voyelle nasale : dans le premier ou dans le deuxième mot ?
 - a) fait – faim
 - b) bon – beau
 - c) cubaine – cubain

- d) pain – paix
- e) son – sonne
- f) rang – rat
- g) bonne – bon

2. Écoutez et dites quel est le féminin du nom ou de l'adjectif, le premier ou le deuxième mot ?

- a) argentin – argentine
- b) musicienne – musicien
- c) américain – américaine
- d) informaticien - informaticienne

Dans cet exercice, on présente aux apprenants les paires de mots qui sont très similaires en forme, mais où un des exemples contient une voyelle nasale, et l'autre ne la contient pas. Alors, l'élève apprend à reconnaître/percevoir un son particulier, par rapport à sa distinction d'un autre (par opposition). Donc, on a confirmé la troisième proposition de Billières, vérifiant qu'en fait, les suites des mots isolés sont présentes, se distinguant par l'opposition des voyelles nasales et non-nasales. En se consultant avec la transcription après l'écoute, l'apprenant peut visualiser la forme des voyelles nasales, qui est spécifique et bien illustrée par les exemples de cet exercice, surtout parce qu'on continue avec les exemples du genre masculin en opposition avec les exemples du genre féminin. Cette opposition souligne la forme écrite des voyelles nasales dans les formes du genre masculin, contenant seulement un 'n' par rapport au genre féminin qui est dénasalisé avec le double 'n'. Alors, cet exercice ne porte seulement sur la discrimination phonétique des sons particuliers, mais aussi sur le lexique (apprentissage des formes du genre masculin et féminin) et sur la grammaire (apprentissage de la règle derrière le phénomène de dénasalisation).

Voyons maintenant un exercice du même type du manuel Alter Égo 1 :

Exemple 2

- a) Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.
 - 1. nous-nu
 - 2. mur-mur
 - 3. rue-roue
 - 4. sourd-sur

5. pour-pour
6. vu-vous
7. dessous-dessus
8. tu-tout
9. remue-remue

b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u] ? Écoutez et répondez.

1. Vous allez au musée du Louvre.
2. Tu salues Louise et Luce.

c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute.

1. Jules et Lou se saluent.
2. Tu salues Lou.
3. Il étudie tous les jours.
4. Il est nouveau et russe.

Cet exercice présente aux apprenants des paires de deux sons en opposition [y] et [u]. Les deux sons sont présentés dans les mots isolés, puis dans les phrases, ce qui signale une progression du simple au plus complexe. Aussi, on confirme de nouveau la troisième proposition de Billières, incluant la dernière partie de la proposition, qu'on présente des phrases contenant généralement plusieurs occurrences du son concerné, comme dans « Jules et Lou se saluent. » Ce qui est particulier pour cet exercice, et différent de l'exercice du même type du manuel LNT 1, c'est le fait que la consigne demande aux apprenant de compter les cas où ils perçoivent les sons donnés, mais en fait, le type d'exercice dans les deux cas reste le même : c'est de nouveau un exercice de perception, où les sons sont perçus en opposition pour faciliter la discrimination entre eux. Une autre différence significative de cet exercice et l'exercice de l'autre manuel, c'est l'emphasis sur le réemploi des sons en opposition dans les phrases qui suivent, soulignant l'importance de l'usage fréquent des sons en opposition, pour être capable de les discriminer mieux. Aussi, nous pouvons prétendre que le choix des voyelles en opposition signale une conscience sur les fautes faites par les apprenants de FLE, parce que les voyelles [y] et [u] sont fréquemment remplacées l'une par l'autre par les apprenants de français comme L2. C'est surtout le cas des apprenants croatophones qui ne perçoivent pas la lettre 'u' dans les mots comme, par exemple 'plus' comme le son [y], mais comme le son [u], comme dans 'loup'.

2.5.2.2.Représentation des éléments des autres méthodologies (avant l'AC)

Comme nous avons déjà mentionné, on trouve des éléments de la méthode audio-orale et la méthodologie SGAV dans les exercices du manuel *Alter Égo 1*, dans la forme d'exercices structuraux, puisque on peut observer la différence entre les deux manuels dans la quantité des exercices. Pourtant, ce n'est pas seulement la quantité, mais aussi le type d'exercices, comme nous avons déjà démontré par l'analyse de quelques exemples. On peut constater alors que l'intention des auteurs du manuel AÉ 1 est de faire les apprenants acquérir des structures de la langue, ce qui est, d'ailleurs, écrit dans l'Avant propos : « Dans *Alter Égo*, la langue est certes l'objet d'apprentissage (structures à acquérir), mais avant tout instrument de communication. » (p. 4) Dans la suite, l'Avant propos affirme que « Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres dans des situations variées et implicantes : de manière authentique, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture, mais aussi de manière créative et ludique. » (p. 4)

Les derniers mots de ce paragraphe (manière créative et ludique) suggèrent l'existence des exercices ludiques, alors, examinant la composante phonétique pour le but de ce mémoire, on trouve en effet un tel cas. Voyons l'exercice suivant :

1. Choisissez tous ensemble un geste pour représenter la position des lèvres quand on prononce [ẽ], un autre pour [ã] et un autre pour [õ].
2. [ẽ], [ã] ou [õ] ? Écoutez et répondez par un geste.
3. Écoutez et répondez.
 - a) Combien de fois entendez-vous le son [ẽ] ?
 - b) Combien de fois entendez-vous le son [ã] ?
 - c) Combien de fois entendez-vous le son [õ] ?
4. Réécoutez les phrases et répétez-les.

On peut voir encore une fois, comme avant, un exercice avec les consignes typiques « Écoutez » et « Répondez ». Mais, ce qui est particulièrement intéressant dans cet exercice, c'est la partie où les apprenants doivent s'accorder par rapport au choix des gestes particuliers. Cet exercice est le seul cas de ce type et on ne trouve rien de similaire dans l'autre manuel, *Le Nouveau Taxi ! 1*. La technique d'utilisation des gestes particuliers pour la représentation d'une certaine voyelle nasale proposée dans cet exercice suggère que les auteurs ont eu recours aux techniques et procédés de deux méthodes d'enseignement/apprentissage significatives, qui ont précédé l'approche communicative : la

méthode directe et la méthode SGAV. Ces deux méthodes, chacune d'eux bien développée et élaborée, ont l'aspect « global » en commun, c'est-à-dire, selon Besse, engageant le corps et l'esprit de l'étudiant. La méthode directe, en enseignant *directement*, s'appuyait dans un premier temps sur les *gestes*, les mimiques, les dessins, les images et l'environnement immédiat de la classe. La méthode SGAV, d'après Besse, doit beaucoup dans ses procédures et options fondamentales à la méthode directe, voyant qu'elle s'appuie sur des moyens verbaux (lexique, morphosyntaxe, phonétique), mais aussi et d'abord sur des moyens non-verbaux (rythme, intonation, gestes, mimiques, etc.). D'où l'épithète *global* : parce que l'apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non-verbaux, individuels et sociaux. Alors, cet exercice souligne ce facteur global dans l'interaction sociale (toute la classe participe) entre les apprenants (individus) qui inclut l'utilisation de leur corps et la communication verbale (Répétez les phrases) et non-verbale (gestes).

2.5.2.3. Structure organisatrice des exercices

Après l'analyse de la structure des exercices par rapport aux types d'exercices et leur appartenance à une méthodologie d'enseignement/apprentissage, on passe alors à la structure organisatrice, par rapport aux éléments principaux qui sont constitués dans le contenu des exercices. En général, il s'agit de trois éléments principaux que l'on peut voir dans les manuels :

- a) la prononciation
- b) l'intonation
- c) la discrimination

Le premier élément de base, c'est la prononciation. Après l'écoute des enregistrements authentiques suit une imitation par les apprenants de ce que l'on a ouï et entendu. Cela inclut la prononciation des sons particuliers, comme le son [õ] par exemple, des syllabes et des mots, mais aussi de deux phénomènes de la langue française qui sont essentiels au début de l'apprentissage du français : l'enchaînement et la liaison. Ces deux phénomènes sont très prononcés dans les deux manuels, apportant un tas d'exercices, avec une progression par des suites de deux mots jusqu'aux phrases entières.

Ensuite, le deuxième élément clé, c'est l'intonation. Dans la forme plus simple, elle est représentée en relation avec l'expression d'une question, une affirmation ou une négation, mais sur un niveau plus complexe, par la même suite de progression, on demande de distinguer entre les expressions des différentes émotions, comme le doute, l'appréciation positive ou négative, la persuasion, l'interdiction, etc.

Finalement, le troisième élément essentiel de la structure organisatrice des exercices, c'est la discrimination entre les sons différents et particuliers de la langue française (par exemple les nasales) et la discrimination entre les temps verbaux, basée sur leur différence phonétique.

La différence principale entre les deux manuels, quant à la structure organisatrice des exercices, c'est le principe sur lequel on base la formulation des exercices. Pour LNT 1, les exercices sont formulés le plus fréquemment dans la forme des questions qui demandent une réponse réfléchie, où l'apprenant doit prendre en compte plusieurs éléments et puis justifier son choix. D'autre part, dans le manuel AÉ 1, ce processus de réflexion sur le sujet proposé par l'exercice est simplifié en donnant l'apprenant seulement deux choix, à la fois des concepts différents, mais dans la plupart des cas, des concepts binaires, comme par exemple « appréciation positive ou négative ? » ou « prononcé ou non prononcé ? » Voyons des exemples suivants :

Exemple 1

Singulier ou pluriel ?

1. Écoutez et dites si vous entendez un singulier ou un pluriel.
 - a) Les livres sont sur les tables.
 - b) Il y a des fleurs.
 - c) Il y a une chaise devant la table.
 - d) L'affiche est sur le mur.
 - e) Il y a des chaises contre les murs.
2. Transformez les phrases au pluriel. Qu'est-ce qui change dans la prononciation ?
Qu'est-ce qui indique le pluriel ?
 - a) Il y a une affiche au-dessus du fauteuil.
 - b) Le fauteuil est contre le mur.
 - c) Le livre est sur l'étagère.
 - d) La photo est sur le mur.

Exemple 2

1. Écoutez et dites si le mot est au singulier ou au pluriel.
 - a) Leur immeuble
 - b) Leur appartement
 - c) Leur escalier
 - d) Leurs oncles
 - e) Leurs enfants
 - f) Leurs arrière-grands-pères
 - g) Leur appareil photo
 - h) Leur ascenseur
 - i) Leurs amis
 - j) Leur annonce
 - k) Leur accident
 - l) Leurs histoires
2. Observez, écoutez et dites si vous entendez la même chose ou pas.
 - a) Leur fils – leurs fils
 - b) Leur fille – leurs filles
 - c) Leur ami – leur amie
 - d) Leur ami – leurs amis

Les deux exercices traitent la différence entre le singulier et le pluriel, mais avec une approche différente. Le premier exercice est du manuel LNT 1, concernant les différences phonétiques entre le singulier et le pluriel. Le point d'intérêt ici, ce sont les questions, suivant une transformation écrite des phrases du singulier au pluriel : on demande des questions commençant par « Que » et « Quoi », ce qui incite une réflexion un peu plus complexe de la part des apprenants. Aussi, la transformation des phrases incorpore un élément d'écriture, en incitant alors une réflexion sur la forme écrite pendant l'écoute. Cela veut dire que plusieurs compétences sont incluses. D'autre part, le deuxième exercice traite la différence entre le singulier et le pluriel seulement dans la façon binaire – l'un ou l'autre. Cette binarité ne laisse beaucoup d'espace à réfléchir, car le principe de l'exercice n'est même pas la réflexion, mais plutôt la systématisation et fixation de la structure, en répétant une plus grande quantité d'exemples.

III. CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons présenté la composante phonétique de deux manuels ; *Le Nouveau Taxi ! 1* et *Alter Égo 1*, dans les aspects suivants :

- La phonétique comme science, faisant une partie intégrante du système linguistique qui ne se laisse pas isoler de l'aspect grammatical ou sémantique
- La phonétique comme partie intégrante des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères
- La phonétique dans l'enseignement de FLE – la problématique d'enseignement de la phonétique française (difficultés avec la prononciation, méthodes de correction, orthoépie, etc.)
- La phonétique dans les manuels de FLE historiquement – la représentation de la composante phonétique dans les manuels de FLE dès les années 70 jusqu'à aujourd'hui
- La phonétique dans les deux manuels présentés – la structure de ses parties et des exercices, les types et la quantité d'exercices, la formulation d'exercices, etc.

Suivant les propositions de Michel Billières, nous avons confirmé les deux hypothèses de départ, concernant la représentation de la composante phonétique dans les deux manuels et la formation des exercices. Confirmant la première hypothèse, nous avons conclu que la composante phonétique avait une place dans chaque unité, mais qu'il s'agissait d'une partie relativement petite en relation avec les autres contenus, contenant dans la plupart de cas de un jusqu'à trois exercices, situés à la fin de la leçon. Cette position finale peut être interprétée comme un placement par importance, plaçant la phonétique dernière sur la liste de contenus abordées en classe, parce qu'elle est plutôt accessoire qu'essentielle dans l'approche communicative. Confirmant la seconde hypothèse, nous avons conclu que les exercices ont resté fidèles aux systèmes des méthodologies précédant l'approche communicative, comme la méthodologie SGAV. Nous pourrions dire que les deux manuels ont une similaire structure des consignes (« Écoutez », « Répétez », « Lisez », etc.), déjà vue dans les manuels des années 70, mais dans *AE 1*, la formulation des questions à répondre est binaire (l'un ou l'autre), pendant que la formulation des questions dans les exercices de *LNT 1* est plus diversifiée et complexe, incitant l'apprenant à réfléchir au-delà de « a ou b ». D'autre part, les types d'exercices le plus fréquents dans les deux manuels, les exercices structuraux, qui

dominant spécialement dans AÉ 1, étaient prédominants dans les méthodologies précédentes, comme SGAV ou la méthode audio orale.

Pour conclure, nous pourrions supposer que les connaissances théoriques sur la phonétique chez les apprenants suivant la méthode *Le Nouveau Taxi ! 1* seront plus profondes que chez les apprenants suivant la méthode *Alter Ego 1*, comme le manuel offre beaucoup de métalangage et incite les apprenants à réfléchir sur la matière. D'autre côté, les apprenants suivant la méthode *Alter Ego 1* maîtriseront probablement mieux la partie pratique de la phonétique, en s'appropriant les nouvelles structures phonétiques avec plus d'efficacité et compétence, ayant un beaucoup plus grand nombre d'exercices disponibles, surtout les exercices structuraux. La communication peut être au centre de l'apprentissage de l'approche communicative, mais il n'existe pas une communication si on n'apprivoise les structures grammaticales, lexicales et phonétiques, au point de pouvoir les utiliser plus ou moins sans difficultés. C'est juste là où les exercices structuraux viennent à l'aide, avec beaucoup de répétition. Alors, c'est la question de qualité contre quantité. On ne peut jamais avoir les deux, mais on doit trouver une bonne balance, comme enseignant.

Il suffit à dire que les deux manuels de français ont tous les deux ses côtés plus forts et moins forts, mais, finalement, un apprentissage réussi de la phonétique en cours de langue ne dépend pas vraiment du choix du manuel. Un bon manuel aide effectivement l'enseignant et l'apprenant, mais un bon manuel n'est rien dans les mains d'un enseignant inapte. Bref, ce qui est vraiment essentiel pour un apprentissage/enseignement réussi - de la phonétique ou n'importe quelle autre composante de la langue - ce ne sont pas les procédés utilisés ou la quantité de contenus, mais un enseignant qui maîtrise tous les aspects de la langue, non seulement la grammaire, et qui est instruit dans le domaine de la phonétique et conscient de son importance, surtout dans l'apprentissage d'une langue si complexe, nuancée et musicale comme le français.

IV. APPENDICES

4.1. EXPOSÉ SUR MON EXPÉRIENCE PERSONNELLE AVEC LA PHONÉTIQUE DE FLE: L'INTÉRÊT ET LA MOTIVATION DERRIÈRE CE MÉMOIRE

Mon intérêt pour les langues a toujours été lié à mon amour pour la musique et le son en général. Ce mariage des intérêts ne m'a pas, cependant, mené à l'Académie de la Musique, mais à la Faculté des lettres, où j'ai décidé de plonger dans le monde des langues étrangères : anglais et français. Bien que j'aie toujours respecté et aimé l'anglais, c'était le français qui m'a toujours attiré le plus, avec ses prononciations et articulations aussi différentes d'autres langues, ayant en même temps une musicalité, finesse et richesse du son extraordinaire.

Dans mes cours de langue, j'ai appris à parler la langue, mais ce n'était pas en acquérant les règles principaux de la grammaire, mais en découvrant la phonétique que je me suis rendue compte de la complexité, musicalité et beauté de la langue française. Assistant aux cours de professeure Desnica-Žerjavić dans le laboratoire des langues, je me suis aperçue que, sans les connaissances essentielles de la phonétique, ma connaissance de la langue française était incomplète. Comme chaque apprenant, j'ai voulu savoir parler, savoir communiquer. La communication est la base des approches à l'enseignement d'aujourd'hui, comme l'approche communicative. Cependant, ce que j'ai voulu le plus, c'était de parler « comme les Français », les locuteurs natifs, comme l'a dit professeure Desnica-Žerjavić: « Notre but, c'est un accent qui ne nous révèle pas, qui ne crie pas : « Moi, je suis étranger ! »

Quant à moi, je voulais toujours parler comme le font les Français et je croyais toujours que je devrais parler « comme il faut » et avec le moindre nombre des fautes possible. Comme le dit Desnica-Žerjavić, il faut tenir compte du fait que les fautes, qu'elles soient phonétiques ou autres, agacent les locuteurs autochtones dont elles défigurent la langue.

Les Français, dont j'ai pu personnellement m'assurer, sont très fiers de leur langue belle, et ils n'hésitent pas à vous corriger quand vous faites des fautes en leur langue bien aimée. Ce n'est même pas seulement le cas avec les fautes d'orthographe, qui « sonnent mauvais », ou qui

pourraient poser des problèmes dans la compréhension, mais aussi des corrections du lexique aussi. Un tel exemple est le cas quand je travaillais comme guide pour des excursions à vélo à Dubrovnik et j'ai dit à un homme, qui était Français, qu'il pouvait laisser la casquette sur le vélo et que je m'en occuperais. Il m'a corrigé vite, en disant : « Casque. C'est un casque. Pas une casquette. » Puis, il a voulu même m'expliquer la différence entre les deux, mais je l'ai arrêté, en lui expliquant que c'était un faute accidentel et que je savais la différence entre les deux. En fait, moi, comme locuteur non-natif du français, j'ai simplement confondu l'un avec l'autre car, pour moi, les deux mots sont très similaires en forme. Mais, pour une oreille française, la différence entre les deux formes est significative. Alors, il devient important de faire et sentir la différence entre les sons et les formes comme le font les Français. Il est loin d'être négligeable de dire « les » comme on dit « lait », et on ne voudra pas confondre « pour » avec « pur ». Une bonne maîtrise de la phonétique n'est pas pertinente seulement pour une prononciation belle, mais aussi correcte, sinon, le message peut être perdu.

Alors, comme enseignante de cette langue belle, mais spécifique et complexe, j'ai toujours pris le temps pour travailler sur la composante phonétique de chaque leçon. Effectivement, j'ai travaillé avec le manuel « Le Nouveau Taxi ! 1 », donc je l'ai aussi choisi pour l'analyse de ce mémoire. Ses unités ont une petite partie consacrée à la phonétique, mais j'ai dû élargir cette partie pour la plupart de temps, car je trouvais que la problématique était insuffisamment explicitée. J'utilisais beaucoup les procédés et techniques de Mme Desnica-Žerjavić avec beaucoup de succès. Je crois que la langue est devenue plus proche et moins étrange aux apprenants précisément par l'élaboration de la problématique de la phonétique française. Les apprenants posaient des questions : « Pourquoi les Français écrivent beaucoup de lettres, mais prononcent si peu ? », « Pourquoi le français est-il aussi nasal, mais aussi musical ? », etc. Abordant la phonétique, ils ont pu confronter leurs problèmes avec la langue ; travailler là-dessus et répondre finalement à leurs questions sur la nature de la langue. Cela, pour moi, symbolisait un apprentissage, et aussi un enseignement réussi.

4.2. EXEMPLES D'EXERCICES DE PHONÉTIQUE DU MANUEL LE NOUVEAU TAXI ! 1

PRONONCEZ

Les syllabes

Écoutez et lisez. Détachez les syllabes et puis prononcez normalement.

1 Voi/là/le/bu/reau. / Voilà le bureau.

2 Vou/sêtes/é/tu/dian/te. / Vous êtes étudiante.

3 Vou/sêtes/Co/ra/lie ? / Vous êtes Coralie ?

4 Je/suis/Mar/ti/na/mar. / Je suis Martine Amar.

PRONONCEZ

Les liens entre les mots

Écoutez l'enregistrement et marquez les liens entre les mots. Puis répétez les phrases.

Exemple : C'est un objet.

1 Tu as un ami français ?

2 Cet objet est très beau !

3 Son amie a une affiche.

4 Cette étagère est grande.

5 Elle a un petit ami.

PRONONCEZ

Les trois voyelles nasales

1 Écoutez et dites où est la voyelle nasale : dans le premier ou dans le deuxième mot ?

2 Écoutez et dites quel est le féminin du nom ou de l'adjectif : le premier ou le deuxième mot ?

PRONONCEZ

Opposer les voyelles [œ], [ɔ] et [œ], [ø]

Écoutez et répétez.

4.3. EXEMPLES D'EXERCICES DE PHONÉTIQUE DU MANUEL ALTER EGO 1

PHONÉTIQUE

- a) Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.
- b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u] ? Écoutez et répondez.
- c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute.
 - 1. Jules et Lou se saluent.
 - 2. Tu salues Lou.
 - 3. Il étudie tous les jours.
 - 4. Il est nouveau et russe.

PHONÉTIQUE

- a) Écoutez et dites si la voix monte ou descend.
- b) Question ou affirmation ? Écoutez et répondez.

Exemple : À demain ? → question
Demain. → affirmation
- c) Réécoutez et répétez.
- d) Lisez les phrases suivantes.

1. Elle s'appelle Sandrine ? Elle s'appelle Sandrine.
2. Elle est française. Elle est française ?
3. À demain. À demain ?
4. Il est mexicain ? Il est mexicain.
5. Ça va ? Ça va.

PHONÉTIQUE

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez.

Exemple : l → mots identiques

b) Quelle phrase entendez-vous ? Écoutez et répondez.

1. Je fais les courses. J'ai fait les courses.
2. Je visite les musées. J'ai visité les musées.
3. Je décide seule. J'ai décidé seule.
4. Je ris toute seule. J'ai ri toute seule.
5. Je finis le travail. J'ai fini le travail.
6. Je dis oui. J'ai dit oui.
7. J'aime ça. J'ai aimé ça.
8. J'écris une carte. J'ai écrit une carte.

PHONÉTIQUE

a) Entendez-vous le *e* souligné ? Observez, écoutez et répondez.

Vous achetez du veau à la boucherie.

b) Entendez-vous le *e* souligné ? Écoutez et répondez.

Exemples : une cerise → e prononcé

des cerises → e non prononcé

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. une s <u>e</u> maine | 3. une tranche d <u>e</u> pomme |
| la s <u>e</u> maine | un quartier d <u>e</u> pomme |
| 2. Nous prenons notre rep <u>a</u> s ici. | 4. Je mange d <u>e</u> la dinde. |
| Nous prenons nos rep <u>a</u> s ici. | Je prends d <u>e</u> la dinde. |

V. BIBLIOGRAPHIE

1. Berthet et alii, *Alter Égo 1*, Paris, Hachette, 2006
2. Beacco, J. C., Castellotti, V. et Chiss, J.L., « L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues », in: *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Editions Didier, Paris, 2007, pp.54-69
3. Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Paris, 1985
4. Cappelle, G. et Menand R., *Le Nouveau Taxi ! 1*, Paris, Hachette, 2008
5. Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, Paris, 2001
6. Desnica-Žerjavić, N., *Phonétique française*, Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb, Zagreb, 1996
7. Malmberg, B., *Phonétique générale et romane*, Mouton, La Haye, Paris, 1971
8. Peyrollaz, M. et Bara de Tovar, M.-I., *Manuel de phonétique et de diction françaises à l'usage des étrangers*, Larousse, Paris, 1954

VI. SITOGRAPHIE

1. Billières, M., « La méthode articulatoire » [en ligne], publié le 4 mars 2015 [consulté le 4 septembre 2015]. Disponible sur : <http://www.verbotonale-phonetique.com/methode-articulatoire/>
2. Billières, M., « Méthode verbo-tonale » [en ligne], publié le 3 septembre 2014 [consulté le 4 septembre 2015]. Disponible sur : <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>
3. Traczynska, A., « Enseignants, n'oublions pas la phonétique! », <http://institutfrançais.pl/enseigner-le-français/2015/06/enseignants-noublions-pas-la-phonetique/>